

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Envolvimento dos alunos na Escola:
Contributos da parceria professor- animador sociocultural**

Flávia Alexandra Violas da Silva

Dissertação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização Formação Pessoal e Social

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Envolvimento dos alunos na Escola:
Contributos da parceria professor- animador sociocultural**

Flávia Alexandra Violas da Silva

**Dissertação orientada
pela Professora Doutora Carolina Carvalho**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

2014

“O assunto mais importante do mundo pode ser simplificado até ao ponto em que todos possam apreciá-lo e compreendê-lo. Isso é, ou deveria ser, a mais elevada forma de arte”.

Charles Chaplin

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral compreender de que forma o animador sociocultural contribui para o envolvimento e a identificação dos alunos na escola. Concretamente, pretende-se compreender como é percecionado e avaliado o papel do animador sociocultural por alunos e professores; como a sua presença na escola influencia a identificação escolar dos alunos e qual a perceção dos professores acerca das atividades extra curriculares desenvolvidas por estes técnicos, no envolvimento dos alunos na escola. É um estudo de carácter exploratório, onde participaram 94 estudantes do 7.º ano de escolaridade e 63 professores de duas escolas do Ensino Público da Margem Sul do Tejo. Numa das escolas trabalha um animador sociocultural e noutra não trabalha este técnico. Os instrumentos de recolha de dados para alunos e professores foram questionários cujo objetivo foi o de efetuar a recolha de dados relevantes para a realização do estudo e a avaliação da perceção do trabalho do animador sociocultural por alunos e professores. Para além disso, os alunos também preencheram uma escala de Identificação Escolar. Os resultados evidenciaram que alunos e professores pertencentes a escola onde trabalha um animador sociocultural têm uma perceção mais próxima das práticas de trabalho destes profissionais. Os resultados sugerem ainda que os alunos da escola com animador sociocultural são mais motivados e proactivos, mesmo quando têm retenções no seu percurso escolar. Estes alunos revelam ainda uma visão mais utilitarista da escola.

PALAVRAS-CHAVE

Animador Sociocultural; Escola; identificação e envolvimento dos alunos

ABSTRACT

This project work focuses on understanding how the sociocultural animator contributes to the engagement and identification of students in school. As a matter of fact we want to understand how the role of the sociocultural animator is perceived and evaluated by students and teachers; how their presence in school influences the student sense of belonging; which is the understanding of the teachers on extracurricular activities performed by these technicians and their influence on the students' engagement in school. This is an exploratory study where 94 students of the 7th grade and 63 teachers of two public schools on the south bank of Tagus. One of the schools has a sociocultural animator and the other doesn't. The instruments used to collect data from students and teachers were questionnaires whose goal was to collect relevant data for this study and evaluating the perception that students and teachers have of the work of the sociocultural animator. Besides that, the students also filled in a table on school integration. The results show that students and teachers who belong to a school with a sociocultural animator have a closer vision of the proceedings these technicians use. The results also show that the students of the school with a sociocultural animator are more motivated and proactive, even when they have failures on their academic education. These students show a more utilitarian point of view of school.

KEYWORDS

Sociocultural animator; School; integration and engagement of the students

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Carolina Carvalho, o meu agradecimento, por me possibilitar o privilégio da sua orientação, por toda a confiança, compreensão e incentivo ao longo deste trabalho, assim como pela disponibilidade que sempre demonstrou a responder a todas as dúvidas e ansiedades.

A todos os professores e colegas do mestrado, pelos bons momentos de convívio e aprendizagem ao longo do curso, em especial aos professores Doutores Feliciano H. Veiga e Jay Conboy pelos ensinamentos transmitidos no primeiro ano, essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos alunos e professores que responderam aos questionários, aos diretores dos agrupamentos que prontamente acordaram com este estudo e, em especial à colega Animadora Sociocultural, pela disponibilidade.

À minha família, que direta ou indiretamente contribuiu para chegar até aqui, que sempre me apoiou nas minhas decisões e é responsável pela pessoa que sou hoje. Em especial à minha irmã, que é o mais recente exemplo de que quando se acredita e deseja com muita força, tudo é possível e que com trabalho tudo se consegue.

À Patrícia Câmara, por me fazer acreditar em mim e nas minhas capacidades.

À minha amiga Patrícia Gouveia, um agradecimento especial, pelas horas e horas de trabalho conjunto, pela ajuda estatística, pelo apoio incondicional, pela gestão de ansiedades... Por me mostrar o caminho... Sem ela não teria sido possível.

Finalmente, aos Caracolitos, pelo porto de abrigo. Ao Rui e à Isabel pelo constante e incondicional apoio, pela paciência e compreensão, por não me deixarem desistir e por estarem presentes nos melhores e piores momentos. À Isabel, pelas leituras, traduções e correções... Pelas partilhas, pelos desabafos, por ter aturado as minhas maiores crises, mas acima de tudo por ser um exemplo de força de vontade, motivação e coragem para fazer e ser sempre mais e melhor.

A todos, o meu muito obrigada!

Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso. – Charles Chaplin

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
• O problema e a sua importância	1
• Objetivos do estudo	4
• Questões de estudo	4
• Estrutura geral da dissertação	6
 Capítulo I – Revisão da Literatura	 7
 1. Animação Sociocultural	 7
1.1 Origem, objetivo e definição	7
1.2 Características e tipos de Animação	10
1.3 A formação dos profissionais em Animação Sociocultural	12
1.4 O Animador Sociocultural: perfil, funções e estilos	24
1.5 A Animação Sociocultural no contexto escolar	29
1.6 Educação para a cidadania e Animação Sociocultural em Portugal	33
 2. Envolvimento dos alunos na escola	 38
2.1 Uma tentativa de definição de envolvimento	38
2.2 As famílias no envolvimento dos alunos na escola	41
2.3 A heterogeneidade dos alunos	45
2.4 O currículo escolar e os professores na promoção do envolvimento dos alunos na escola	49
2.5 Outros agentes educativos na promoção de envolvimento na escola	54
 Capítulo II – Metodologia	 59
• Opções metodológicas	59
• Objetivos	60
• Participantes	61
• Técnicas de recolha de dados	64
➤ <i>Questionário Sociodemográfico</i>	64

➤	<i>Escala de identificação dos alunos em relação à escola</i>	65
➤	<i>Questionário de Avaliação da Percepção do trabalho do Animador Sociocultural</i>	66
•	Procedimento	68
Capítulo III – Apresentação e Discussão de resultados		69
•	Caracterização dos alunos	69
•	Caracterização dos professores	72
•	Como varia a percepção do aluno sobre o trabalho do animador sociocultural (em escola com e sem animador sociocultural) em função do género e das retenções?	74
•	Como varia em função do género/retenções/escola com ou sem animador sociocultural a identificação escolar dos alunos?	80
•	Como varia a percepção dos professores sobre a função do animador sociocultural em relação à presença ou ausência deste técnico na escola?	85
•	Como varia a percepção dos professores sobre a avaliação do trabalho do animador sociocultural em função do género/ciclo que leciona/tempo de serviço?	87
•	Que relação existe entre as funções do animador sociocultural e os contributos da parceria professor - animador sociocultural?	90
•	Para os professores, quais os objetivos das atividades extracurriculares que mais contribuem para o envolvimento dos alunos na escola?	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS		96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		98
ANEXOS		107

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 –	Diferentes tipos de Animadores	14
Quadro 2 –	Temas do Modelo de Formação de Animadores preconizado nos anos 80.	15
Quadro 3 –	Cursos de Formação de Animadores de Grau Intermédio	17

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 –	Distribuição do género dos alunos	69
Tabela 2 –	Distribuição da idade dos alunos	70
Tabela 3 –	Distribuição dos alunos por escola	70
Tabela 4 –	Percentagem do número de retenções dos alunos	71
Tabela 5 –	Distribuição do número de retenções dos alunos em função da presença de animador sociocultural na escola	71
Tabela 6 –	Distribuição dos género dos professores	72
Tabela 7 –	Distribuição da idade dos professores	72
Tabela 8 –	Distribuição dos professores de acordo com os anos de serviço	73
Tabela 9 –	Distribuição dos professores por área disciplinar	73
Tabela 10 –	Distribuição dos professores pelo ciclo que lecionam	74
Tabela 11 –	Perceção dos alunos sobre o trabalho do animador sociocultural, em escola com este técnico, em função do género	75
Tabela 12 –	Perceção dos alunos sobre o trabalho do animador sociocultural, em escola sem este técnico, em função do género	76
Tabela 13 –	Perceção dos alunos sobre o trabalho do animador sociocultural, em escola com este técnico, em função das retenções	77
Tabela 14 –	Perceção dos alunos sobre o trabalho do animador sociocultural, em escola sem este técnico, em função das retenções	78
Tabela 15 –	Identificação escolar dos alunos em função do género	81
Tabela 16 –	Identificação escolar dos alunos em função das retenções	82

Tabela 17 –	Identificação escolar dos alunos em função da presença de animador sociocultural na escola	83
Tabela 18 –	Percepção dos professores sobre a função do animador sociocultural em relação à presença ou ausência deste técnico na escola	85
Tabela 19 –	Percepção dos professores sobre a avaliação do trabalho do animador sociocultural em função do gênero	87
Tabela 20 –	Percepção dos professores sobre a avaliação do trabalho do animador sociocultural em função dos ciclos que leciona	88
Tabela 21 –	Percepção dos professores sobre a avaliação do trabalho do animador sociocultural em função do tempo de serviço	89
Tabela 22 –	As funções do animador sociocultural e os contributos da parceria professor - animador sociocultural	91
Tabela 23 –	Opinião dos professores acerca das finalidades das atividades extracurriculares	94

Introdução

Neste capítulo é apresentado o problema que levou à realização do estudo, destacando a sua importância. A partir do problema são identificados os objetivos do estudo. No fim do capítulo é feita uma breve descrição da estrutura geral da dissertação.

O problema e a sua importância

Se recuarmos alguns anos encontramos uma escola tradicional onde o ensino era coletivo, geral e especializado, um local onde a preocupação fundamental seria a de selecionar ao invés de formar os cidadãos de amanhã. Assim, o professor era visto como possuidor de um saber acabado e inquestionável, que transmitia dogmaticamente, uma vez que a convicção era a de que aprender era apenas memorizar ideias e conceitos. O que era exigido na escola era que o aluno tivesse uma boa capacidade de recepção e memorização dos saberes transmitidos.

Quem trabalha nas escolas nos dias de hoje, sabe que a escola não pode ser apenas isso. Atualmente, a escola que faz sentido é a que está orientada para a mudança, aberta e antidogmática, transformando-se num espaço onde dê gosto estar, aprender e ensinar. É uma escola onde a prioridade deverá ser a formação pessoal e social dos alunos, onde estes devem poder encontrar bem-estar e informação a par da formação. É urgente que os fragmentos que ainda existem da escola do passado sejam substituídos por experiências e saberes que se cruzam possibilitando múltiplas interações e aprendizagens. Esta é a ideia que é preciso ser impulsionada, a de que a escola não é um espaço morto, de paredes fechadas, mas sim um espaço acolhedor, protetor, agradável, aberto. Não se aprende só nas aulas onde os alunos tiram notas e colocam dúvidas; é importante que interajam, sejam ativos e dinâmicos no processo ensino-aprendizagem. É fundamental que se envolvam.

A escola tem vindo a procurar respostas adequadas à complexidade da sociedade, no que se refere à diversidade de públicos e desafios, continuando

porém a apresentar uma organização que tende a valorizar modalidades educativas formais.

Para Lopes (2006) a educação é mais do que proporcionar conhecimentos, a educação deve ter em atenção os ritmos, a diversidade, a ligação do indivíduo à comunidade, logo, o ato de educar não deve estar confinado à oferta das instituições educativas formais. Sabemos hoje, que o sistema educativo deve permitir a coexistência da educação formal, não formal e informal. De acordo com o mesmo autor, as sucessivas políticas educativas têm levado os jovens a permanecer mais horas na escola, com a intenção de os fazer aprender mais e de os impedir de ter comportamentos nocivos para a sociedade. É notório que os resultados não têm correspondido a essas expectativas uma vez que a educação formal foi sobrevalorizada, correspondendo a uma média de sete horas de frequência de aulas na escola, retirando tempo e espaço às educações não formal e informal.

Segundo Ander-Egg (2000), a animação é uma ação de estímulo e mobilização de indivíduos, grupos e coletividades, é uma forma de dar ânimo e incutir dinamismo e entusiasmo. Dar vida e movimento a um conjunto de pessoas. Para H. Thery (citado por Ander-Egg, 2000), a animação tem uma pedagogia de compreensão e de intervenção, que permite estabelecer relações de igualdade onde as relações hierárquicas deem margem a uma maior liberdade e autonomia; permitam uma eleição pessoal das atividades e das relações; deem vida, reconhecendo a existência de um sujeito autónomo que participa no desenvolvimento do mundo a que pertence; e além disso, assegurem um saber fazer tendo em conta a diversidade de situações.

Neste sentido, Lopes (2006) defende que uma educação ligada à animação rejeita o modelo de escola/armazém de jovens, dando valor à partilha de saberes entre as educações formal e não formal, a interação com o outro, o aprender fazendo, a valorização da diferença, o movimento, a promoção da relação escola-meio e a crença de que a vida educa, fatores importantes para a escola que se espera nos tempos atuais.

No trabalho realizado nas escolas, em especial com jovens pouco motivados para a escola e para as modalidades formais de aprendizagem, as situações de educação não formal apresentam características que Cavaco (2009) enumera como potencialidades da animação aplicada à escola: a preocupação com os interesses dos alunos, o convívio, a reversibilidade de papéis entre professor e aluno e ainda o facto de se rentabilizar a adesão às atividades desenvolvidas neste âmbito como *“estratégia de motivação”* (p. 479) para a aprendizagem e para *“despertar novos*

interesses” (p. 479). A mesma autora refere ainda que o relacionamento interpessoal é *nestas situações* uma mais-valia:

Os grupos são diversificados em termos de idade, género, situação face ao trabalho e nível de escolaridade o que permite o contato com pessoas que habitualmente não fazem parte da sua rede de relações sociais (p. 480).

Ander-Egg (2000) refere que a animação sociocultural não tem uma metodologia específica, mas sim diferentes propostas metodológicas. Contudo, dentro de toda essa variedade existe um elemento / aspeto em comum: trata-se de uma metodologia participativa que em todos os seus momentos, fases ou ações, tendem a gerar processos em que se envolve o mesmo público.

A questão do envolvimento escolar dos alunos é um conceito multidimensional que apresenta simultaneamente dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais de ligação com a escola. Torna-se por isso um conceito poderoso na ajuda da compreensão das trajetórias escolares dos alunos, sendo visto como uma solução para os problemas do baixo desempenho académico e do abandono escolar que afetam muitas escolas (Veiga, 2009). O envolvimento é uma das variáveis do processo de identificação do aluno com a escola (Carvalho et al., in press) e está muito ligado às questões da sala de aula. Neste estudo, pretende-se focar o envolvimento num contexto mais alargado da escola, onde o animador sociocultural está mais presente e desempenha o seu papel.

Neste sentido, a escolha do tema *Envolvimento dos alunos na Escola: Contributos da parceria professor-animador sociocultural*, baseia-se em motivações intrinsecamente ligadas à profissão da autora do estudo. Sendo animadora sociocultural desenvolve o seu trabalho em escolas por vezes muito presas aos aspetos da escola tradicional anteriormente referidos, onde os alunos não são suficientemente ativos e dinâmicos nos processos de ensino aprendizagem acabando por não se envolver o suficiente na vida escolar, por não se identificar com a escola a que pertencem e consequentemente, em muitos casos, levando ao abandono escolar ou a situações de delinquência.

A escola em geral, e os professores em particular devem promover o gosto e o prazer de aprender, tentar sensibilizar e motivar os seus alunos, bem como aprender a cultivar a curiosidade intelectual. Como animadora sociocultural, a autora do estudo procura despertar em cada aluno com o qual trabalha, o desejo de aprender e a vontade de estudar aliada a um sentimento de identificação em relação à escola. Mais do que um local de aprendizagens, a escola deverá ser um local de socialização, daí a necessidade de reconhecer a escola como o espaço

privilegiado de transformação para uma sociedade mais envolvente e motivadora, dado o seu potencial, que vai muito para além da mera transmissão de conhecimentos.

Em suma, apesar das funções da animação sociocultural parecerem adequar-se a um trabalho a realizar na escola atual, junto dos professores e restante comunidade educativa, importa saber: Como é que o animador sociocultural contribui para o envolvimento/ identificação dos alunos na escola? – sendo esta a questão de partida para o presente estudo.

Objetivos do Estudo

O objetivo principal deste estudo consiste em perceber qual a influência da parceria professor animador sociocultural no envolvimento dos alunos na escola. Partindo do problema de análise formularam-se os seguintes objetivos de estudo:

- Compreender a perceção que alunos e professores têm acerca do papel do animador sociocultural na escola;
- Compreender a perceção da avaliação que alunos e professores têm do trabalho do animador sociocultural na escola;
- Esclarecer como o trabalho do animador sociocultural contribui para uma melhoria do envolvimento escolar dos alunos.

Traçados os objetivos de estudo, foram elaboradas as questões de estudo.

Questões de Estudo

Partindo da formulação do problema *Como é que o animador sociocultural contribui para o envolvimento/ identificação dos alunos na escola* e dos objetivos do estudo, foram delineadas as seguintes questões a que este trabalho pretende responder:

- Questão 1 – Como varia a percepção do aluno sobre o trabalho do animador sociocultural (em escola com e sem animador sociocultural) em função do género e das retenções?
- Questão 2 – Como varia em função do género/retenções/escola com ou sem animador sociocultural a identificação escolar dos alunos?
- Questão 3 – Como varia a percepção dos professores sobre a função do animador sociocultural em relação à presença ou ausência deste técnico na escola?
- Questão 4 – Como varia a percepção dos professores sobre a avaliação do trabalho do animador sociocultural em função do género/ciclo que leciona/tempo de serviço?
- Questão 5 – Que relação existe entre as funções do animador sociocultural e os contributos da parceria professor - animador sociocultural?
- Questão 6 – Para os professores, quais os objetivos das atividades extracurriculares que mais contribuem para o envolvimento dos alunos na escola?

Estrutura geral da dissertação

O presente trabalho está organizado em cinco partes. A introdução, explica a importância do problema estudado, apresenta os objetivos e as questões de estudo derivadas da problemática e, por fim, apresenta uma breve descrição da estrutura geral da dissertação.

No capítulo um, Revisão da literatura, é apresentado o enquadramento teórico cujo objetivo é reunir informação sobre a investigação empírica realizada nas duas principais áreas deste estudo. No que respeita ao conceito de animação sociocultural é explorada a sua origem, objetivo e definição, as suas características e tipos, qual a formação, perfil, funções e estilos dos seus profissionais, bem como a sua intervenção no contexto escolar e na educação para a cidadania em Portugal. Relativamente ao envolvimento dos alunos na escola é feita uma tentativa de definição deste conceito, é analisada, com base na literatura, a influência das famílias, da heterogeneidade dos alunos, do currículo, dos professores e de outros agentes na promoção desse desenvolvimento.

No segundo capítulo encontra-se a descrição da metodologia selecionada para a implementação deste estudo, descrevem-se os instrumentos utilizados e os procedimentos seguidos. Neste capítulo é também feita uma referência à questão de partida e às questões de investigação do estudo.

No terceiro capítulo caracteriza-se a amostra que serviu de base ao estudo e faz-se a apresentação dos resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de dar resposta à questão de investigação, tendo em conta as questões de estudo previamente formuladas. Também é feita a análise e interpretação de dados. Neste capítulo procura-se integrar os resultados com o enquadramento teórico apresentado no capítulo um.

Para terminar apresentam-se algumas considerações finais sobre os resultados obtidos. São ainda referidas as limitações do estudo e apresentadas propostas para futuras investigações relacionadas com esta temática.

Capítulo I

Revisão da Literatura

No presente capítulo inicia-se a revisão da literatura. É reunida informação sobre a investigação empírica realizada nos dois conceitos-chave desta dissertação.

No que concerne ao conceito de animação sociocultural, aqui reúne-se informação acerca da sua origem, objetivos, definição, características e tipos. Também se procura aqui compreender quem são os profissionais da animação sociocultural, percebendo qual a sua formação, o seu perfil, as suas funções e estilos. Por fim é abordada a animação sociocultural no contexto escolar e a sua relação com a educação para a cidadania.

Relativamente ao Envolvimento dos alunos na escola, procura-se uma definição para o conceito bem como influências que as famílias, a heterogeneidade dos alunos, o currículo escolar, os professores e outros agentes educativos possam ter na sua promoção.

1. Animação Sociocultural

1.1 Origem, objetivo e definição

Quintas (1995), refere que “O termo animação procede de uma dupla raiz latina: anima ou animus. Assim teremos: - Animação como anima: dar vida, vitalização, dar sentido, dar espírito ou alento; - Animação como animus: dinamismo, movimento, motivação” (p.12). É difícil precisar com exatidão a origem do conceito de animação sociocultural, como afirma Lopes (2006), “desde sempre existiu um tempo para o trabalho e outro para o não-trabalho, para a festa, para o recreio, aquilo que, em sentido lato, podemos chamar animação” (p. 135).

Encontram-se, na literatura diferentes definições para o conceito de animação sociocultural. Para Serrano (citado por Peres et al., 2007): “A animação sociocultural é por definição participação” (p.198) e a participação é, sem dúvida, o

termo que temos a reter das definições de diferentes autores enumerados em seguida.

Pérez Serrano (citado por Peres et al., 2007) defende que a animação sociocultural “(...) é uma metodologia de intervenção, de carácter intencional e positiva que promove a participação, o desenvolvimento de valores sociais e culturais, orientada para a promoção individual e a transformação comunitária” (p.198). Neste sentido, Cunha, (citado por Peres et al., 2007) define a animação sociocultural como “(...) conjunto de ações destinadas a impulsionar a participação dos indivíduos numa determinada atividade, (...) ao nível da educação, (...) e a de constituir por si só uma metodologia específica de intervenção, capaz de dotar os indivíduos e os grupos sociais de instrumentos que complementem, aumentem ou perfeccionem as suas capacidades e possibilidades de participação social” (p.85).

Se entendermos a animação sociocultural como uma metodologia de intervenção social, política, educativa e cultural podemos remeter a sua origem para os anos sessenta como resposta a problemas de identidade cultural, integração, participação, comunicação, socialização, educação, entre outros. Na perspetiva de Canário (2008) “(...) a animação sociocultural corresponde a um campo de práticas, (...) tratando-se, portanto, de um fenómeno social e educativo muito recente” (p.71).

Existem diferentes pontos de vista, cada autor tem a sua própria definição deste que é um conceito nada homogéneo. “A quase impossibilidade de a definir traduz a riqueza e a complexidade dos fenómenos de animação sociocultural”, refere Canário (2008, p. 74).

A expressão animação sociocultural foi inicialmente utilizada na Europa, particularmente na França e na Bélgica, para nomear um conjunto de ações destinadas a gerar processos de participação dos cidadãos com vista à dinamização do corpo social. Segundo Ander-Egg (2000) nasce como forma de promoção de atividades destinadas a ocupar criativamente, promover a interculturalidade, desbloquear a comunicação e facilitar as relações interpessoais, estimular as formas de educação permanente e criar condições para a expressão, iniciativa e criatividade individuais e de grupos.

Segundo Lopes (2006), em Portugal, a animação sociocultural já se sentia, entre 1926 e 1974, durante o regime totalitário. Ela era levada a cabo, muito discretamente, por grupos que procuravam intervir socialmente quase sempre de forma muito clandestina.

A massificação da animação sociocultural ocorreu após o 25 de Abril de 1974 quando foi reposta a liberdade de expressão e a liberdade de associação. O 25 de abril fez-se sentir nas ruas, fábricas, escolas, em todos os campos da ação

humana e foi um tempo de grande intensidade e envolvimento participativo em que o espaço público era sinónimo de um povo que exteriorizava opiniões, dançava, atuava, protestava, criticava. Nesta época a educação, a cultura e a alfabetização foram temas bastante realçados. Nasce assim a fase que Lopes (2006) caracteriza como a fase revolucionária da animação sociocultural no nosso país, que engloba campanhas de alfabetização (1974) através de uma animação generalista e a constituição da divisão de formação técnica e centros de animação do FAOJ (Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis), que levaram ao aparecimento do perfil do animador e a cursos de formação para animadores (1975). Foram criados centros de Animação a nível regional, que tinham como objetivo a prestação de serviços à comunidade, a nível da animação de tempos livres e da animação socioeducativa.

Com os anos 80 (1981-1985), Portugal entra, segundo Lopes (2006) na fase patrimonialista da animação sociocultural.

O início dos anos 80 é ainda caracterizado como um período de grande centralismo, onde o Estado, através dos organismos FAOJ, (...) procura promover a animação sociocultural e a formação de animadores (...) (Lopes, 2006, p.241).

Foi nesta fase, que se realizou o encontro de animadores do FAOJ com o objetivo de analisar e avaliar propostas relativamente aos Estatutos de animadores socioculturais pertencentes a esta instituição juvenil (FAOJ) de onde resultou a "(...) a necessidade do reconhecimento social da função pelo que se impunha a aprovação de um estatuto que conferisse segurança e estabilidade ao exercício da profissão" (idem).

Ainda segundo Lopes (2006), entre 1986 e 1990 animação sociocultural em Portugal transferiu-se do poder central para o poder local. No poder central, o papel da animação estava restrito à valorização do património local intervindo junto das populações. O poder local tem um crescente interesse na animação sociocultural como, suporte para as suas políticas junto da comunidade e funciona como uma metodologia capaz de movimentar vontades e recursos. Instituições como o INATEL, ou o FAOJ deixam de pertencer ao poder central e passam a fazer parte integrante do poder local. O INATEL proporciona aos trabalhadores e reformados para a satisfação do bem-estar e da ocupação de tempos livres atividades no âmbito cultural, social e desportivo.

Segue-se a fase multicultural e intercultural da animação sociocultural (1991-1995) que se destaca pela instrução de animadores nos PALOPs (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) em Moçambique, Angola e Guiné onde

Portugal coordena um conjunto de dinamismos destinados à juventude, tais como: o associativismo, atividades de tempos livres e animadores juvenis.

Lopes (2006) refere ainda a fase da animação sociocultural no contexto da globalização (1996 - 1999) que se destaca, segundo o autor, pela constituição da Associação Nacional de animadores socioculturais (ANASC) em 1996. Esta associação organiza diversos congressos, encontros e conferências e esclarece assuntos relacionados com os animadores socioculturais: formação, carreira e perspectivas futuras.

“A fase da animação na era da globalização e a consequente necessidade de se encontrarem respostas para os desafios da contemporaneidade” (Lopes, 2006, p.311) é uma constante em Portugal até à atualidade.

1.2 Características e tipos de Animação Sociocultural

São as características da animação sociocultural que ajudam a compreender o seu conceito. Quintas e Sánchez (1995) caracterizam a animação sociocultural referindo que esta se relaciona

sempre com uma atitude crítica, reivindicativa e livre, realizada pelo povo, que tem como objetivo a transformação da sociedade (...). A participação implica dois níveis básicos: compromisso e a cooperação. A cooperação refere-se ao trabalho conjunto de várias pessoas com vista à consecução de um objetivo comum (...). O compromisso é a preocupação pela tarefa, interesse pelo processo, e se identifica geralmente com responsabilidade (pp.16-18).

Para Canário (2008),

O papel, a importância e a especificidade da animação sociocultural podem também ser mais claramente compreendidas se esta for entendida como um conjunto de processos que permitem potenciar, em termos educativos, (...) as situações sociais quotidianamente vividas (p.83).

A animação sociocultural baseia-se em práticas educativas de contextos não formais, logo ela estabelece os seus princípios em “situações” socialmente quotidianas de forma a adquirir conceitos básicos para a formação do ser humano. Pretende motivar e estimular o coletivo a partir da ação do particular de modo a iniciar um processo de desenvolvimento social e cultural sendo claramente, por isso, um projeto de intervenção. Para Ander-Egg (2000) é a globalidade desse projeto que define a animação sociocultural que

não é somente um conjunto de práticas ou atividades, nem um método, um estilo ou técnicas, é um instrumento para atingir

determinados fins, todos os elementos são importantes, enquanto se contextualizam num projeto global de intervenção (p. 135).

Por tentar promover as relações interpessoais e levar as pessoas a agir, a animação sociocultural tem uma intervenção educativa e política. Ainda segundo o mesmo autor, é política na medida em que aspira a determinado modelo de sociedade e apresenta os meios para caminhar em direção à sua transformação estrutural, sendo ao mesmo tempo educativa por procurar o aperfeiçoamento das pessoas e a mudança das suas mentalidades, valores e atitudes. Na animação sociocultural o trabalho político e educativo é inseparável" (Ander-Egg, 2000, p.136).

O trabalho desenvolvido pela animação sociocultural é um trabalho institucional, processual e de equipa.

É institucional enquanto se trabalha de uma maneira organizada, desde uma determinada instituição (clube, casa de cultura, área municipal) que instaura determinadas regularidades. É processual e estável porque o seu trabalho de motivação não é pontual... é contínuo. Não se esgota em estimular, concebe a motivação como um caminho a longo prazo e como trabalho de equipa enquanto este é motor do projeto de animação (Idem).

É ainda um trabalho quotidiano e de base, não inventa nada e apenas dinamiza o que já existe, tem como ponto de partida os espaços e momentos onde as pessoas se sentem bem, organizadas e constroem a sua vida quotidiana.

A animação sociocultural é um serviço social problematizador, pois procura dar resposta às necessidades de forma gratuita e aberta, sem se limitar a dividir serviços e sem renunciar às suas ideologias. Coloca os seus meios ao serviço do grupo de forma a despertar visões críticas da realidade, tornando-se conflituoso por a sua intenção transformadora não ser meramente teórica, mas sim prática (Ander-Egg, 2000).

Neste sentido, importa ainda salientar que a animação sociocultural procura desenvolver uma sociedade aberta, onde se construa uma democracia de base, descentralizada e participativa. Tem no entanto a noção de que a sua ação/participação não é um todo, mas sim uma parte do todo:

assume a limitação do seu papel. Não atribui a si mesma uma eficácia que não tem, mas continua a acreditar no que faz. Também não está só, avança a par com todas aquelas pessoas que, de qualquer campo, de modo profissional e voluntário, trabalham por um projeto de libertação pessoal e social (Ibidem).

A enorme diversidade que existe nos campos da animação sociocultural faz com que seja difícil determinar a sua especificidade e afixar os seus limites (Ander-Egg, 2000, pp. 66-67). Por este motivo, é difícil tipificar a animação sociocultural,

ainda que alguns autores a classifiquem numa tripla dimensão com base nas suas estratégias de intervenção. Lopes (2006) faz essa classificação tendo por base a dimensão etária (infantil, juvenil, idade adulta ou terceira idade), o espaço onde decorre a intervenção (urbano ou rural) e a pluralidade de âmbitos ligados a áreas temáticas (como metodologia de intervenção social, forma de ação cultural e função educativa).

1.3 A Formação dos profissionais em Animação Sociocultural

Por ser uma “função que existe para além de uma profissão e que, enquanto profissão, possui um reconhecimento social “ (Lopes, 2006, p. 459) encontrar um modelo de formação para animadores foi um processo complexo e que se estendeu ao longo dos anos.

Assistiu-se ao longo de 25 anos (1974-1999) a cíclicos debates, fóruns e discussões sobre questões que se prendem com o conferir a esta função reconhecimento oficial através da criação de uma carreira, um estatuto profissional e um quadro deontológico (Ibidem).

Durante os anos 70, esta discussão esteve assente nas diferenças entre animadores profissionais e voluntários e na dúvida da possibilidade de cooperação entre ambos. Relativamente ao modelo de formação de animadores, a questão central foi se este deveria ser feito exclusivamente através da prática ou a partir da teoria tendo sido levantadas também, no Relatório da Divisão de Formação Técnica (DFT) (1976, p.5 citado por Lopes, 2006, p. 460) documento II do FAOJ, questões como: Porquê formar animadores? Formar que animadores? Escolher que formadores? Formar de que maneira? Formar em que quadro institucional?

A formação de animadores em Portugal nos anos 70 teve duas fases, uma primeira baseada em métodos experienciais e vivenciais e uma segunda em ações formativas de curta duração realizadas no país ou em França (resultantes de um acordo Luso-Francês de formação de animadores). Os primeiros formadores de animação sociocultural em Portugal tinham formação teórica nas mais variadas áreas de conhecimento como letras, teatro, sociologia, psicologia, história, filosofia, entre outras que não a animação sociocultural. O método utilizado, segundo Lopes (2006), era o debate de ideias, baseado na dicotomia do mundo entre direita e esquerda, bem e mal ou políticas fascistas e antifascistas.

Os relatórios da DFT do FAOJ sobre formação nesta área (Garcia, 1975 Lopes 2006), defendiam que os animadores teriam que ser pessoas flexíveis e

abertas de modo a que com o aumentar da sua formação encontrassem o seu próprio perfil. Estes relatórios lançaram também uma série de pontos a ser considerados no recrutamento de animadores:

- Empenhamiento num trabalho de âmbito cultural;
- visão progressista, apartidária na sua intervenção relativamente ao grupo comunidade ou população;
- conhecimento o mais profundo possível da área onde vai desenvolver a ação;
- elevado grau de abertura ao nível intelectual, emocional e relacional;
- personalidade maleável, não impondo pontos de vista nem tentando ser líder (uma vez que esta posição deve pertencer a um elemento do grupo);
- facilidade de comunicação e de trabalho em grupo;
- nível razoável de cultura geral;
- natureza inquieta e fundamentalmente insatisfeita;
- desenvolvimento de capacidades como intuição, imaginação, reflexão, criatividade e imaginação.

Neste relatório, Garcia (1975, citado por Lopes 2006) dava conta da dificuldade que seria encontrar pessoas com estas características defendendo que essa busca deveria ser feita em indivíduos que já tivessem desenvolvido trabalho na área da intervenção cultural e por isso já tivessem experimentado o trabalho de animadores.

Relativamente à questão: formar animadores voluntários ou profissionais, o mesmo relatório concluía que a formação deveria ser dada a ambos pois o trabalho de um pode complementar o de outro e vice-versa. Se por um lado nos animadores voluntários há sempre o risco de abandono da profissão devido ao desgaste do acumular da vida profissional com a animação sociocultural estes também têm um campo de ação mais diversificado, podendo ser uma mais-valia para o trabalho mais especializado e mais continuado dos animadores profissionais.

Durante os anos 70 discutiu-se ainda se a formação de animadores deveria ser mais polivalente ou mais específica e se deveria ser pensada para animadores socioculturais ou para animadores socioeducativos. De modo a perceber o caminho escolhido, importa analisar as definições destes conceitos à época:

Quadro 1 – Diferentes tipos de Animadores. Adaptado de DFT/FAOJ (1976) Lopes (2006).

Animador Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha com a juventude e população adulta; - A sua atuação é de caráter cultural da comunidade; - Os seus objetivos são determinados em função do desenvolvimento do processo de consciencialização da comunidade.
Animador Socioeducativo	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha com a infância e pré-adolescência (8-14 anos); - A sua atuação é de caráter recreativo e cultural, voltada para o estímulo da criatividade; - Direciona os seus objetivos para o desenvolvimento integral da personalidade, da capacidade expressiva e da vivência coletiva.
Animador Polivalente	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha de forma global no desenvolvimento comunitário; - Desenvolve uma atividade diversificada nas várias formas de expressão cultural e no plano sócio-económico.
Animador Especializado	<ul style="list-style-type: none"> - Está orientado para uma área específica da animação sociocultural; - Desenvolve uma atividade relacionada com a expressão corporal (animadores teatrais e de bibliotecas, por exemplo)

Garcia (1976, no Relatório da DFT – Documento II citado por Lopes 2006) defende que deve ser dada primazia à formação em animação sociocultural, por ser mais ampla e abranger mais pessoas a nível da tomada de consciência da ação, considerando a formação em animação socioeducativa mais específica a nível de metodologias e técnicas. Apelava ainda a que a formação fosse mais polivalente e de caráter básico de modo a que depois evoluísse para uma formação de caráter mais específico.

É nos anos 70 que o estado considera e regula pela primeira vez a formação de animadores com o Despacho Normativo nº. 112/77 dando resposta às propostas apresentadas no Conselho da Europa que recomendavam a realização de seminários de formação de animadores integrados numa política global de animação sociocultural e de implementação da democracia cultural. O referido despacho normativo contemplava que a Secretaria de Estado da Cultura, a Secretaria de Estado da Juventude e dos Desportos e a Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica deveriam organizar em conjunto esses seminários, bem como cursos e ações de formação de animadores socioculturais.

Os modelos de formação de animadores trazidos dos anos 70, de curta e média duração e baseados na prática e experiência de formadores e formandos, vigoraram ainda durante os anos 80 em que

A formação de animadores foi percorrendo um trajeto relacionado com as questões da prática da animação, formação investigação, formação instrumental, formação em serviço, formação complementar, de que resultou a criação de um corpo crescente de novos profissionais sem estatuto fixo e com alguma tendência

para exercerem a função de forma provisória (Lopes, 2006, p.467).

Na primeira metade dos anos 80, o FAOJ assume a necessidade de se formarem animadores capazes de intervir nos domínios económico, social, cultural, educativo e político, de modo a desenvolverem programas com o objetivo último de contribuir para a autonomia das pessoas. Nos anos 80, Gelpi (citado por Lopes 2006) defende que a formação de animadores não deve ser destinada a jovens uma vez que estes não têm a experiência de vida necessária para “educar adultos” promovendo-lhes a autonomia (ibidem).

Para Lopes (2006), foi difícil teorizar a história da animação sociocultural e a formação dos animadores pois esta aparece desfasada da ação dos animadores. A teoria produzida tem contributos profissionais das áreas que até então têm assegurado a formação de animadores, como a psicologia, a história e a antropologia e não de animadores que até esta data foram incapazes de produzir teoria a partir da prática.

Um estudo de uma equipa de especialistas é a base do modelo de formação de animadores preconizado na primeira metade dos anos 80 pela DFT/FAOJ, indicando os seguintes temas:

Quadro 2 – Temas do Modelo de Formação de Animadores preconizado nos anos 80. Adaptado de Lopes (2006).

Área Pedagógica e Sociologia das Organizações	<ul style="list-style-type: none">- Gestão, administração e organização das associações culturais e equipamentos coletivos;- Psicopedagogia e comunicação: relações interpessoais e dinâmicas de grupo;- Psicossociologia relacionada com os problemas na infância e juventude;- Sociologia das organizações;- Método e técnicas de investigação na animação cultural;- A problemática dos tempos livres das crianças, jovens e adultos;- Política e gestão cultural;
Área de Cultura Geral	<ul style="list-style-type: none">- Técnicas de comunicação de massas;- História das artes;- História e Sociedade;- Instituições políticas;- Instituições administrativas relativas aos setores educativo e cultural;- Instituições de carácter local e regional;
Área de técnicas e recursos de animação	<ul style="list-style-type: none">- Expressão musical e animação;- Teatro e expressão dramática e Animação;- Fantoques e formas animadas;- Animação de leitura;- Técnicas de Jornalismo;- Atividades de ar livre;- Educação pelo jogo;- O Artesanato;- A ecologia;- O turismo;- O Urbanismo;- O meio rural

Segundo Lopes (2006), na segunda metade dos anos 80 existiam em Portugal mais de 100 entidades formadoras que desenvolviam milhares de ações de formação de animadores envolvendo dezenas de milhares de utentes. O campo profissional da animação sociocultural estava a emergir e a formação de animadores encontrava-se num processo quase sem rumo.

Em março de 1988, é apresentado ao Secretariado de Estado da Juventude uma proposta de um plano de formação de animadores com vários ciclos. Este plano de formação tinha a duração de três anos e pretendia garantir, segundo Lopes (2006), que os candidatos a animadores tivessem uma formação pluridisciplinar assente numa dimensão teórico-prática que implicava uma avaliação e autoavaliações contínuas.

O primeiro curso de Animação Cultural no ensino superior foi da responsabilidade da Cooperativa do Ensino Superior Artístico, no Porto, e foi autorizado pelo despacho 129/MEC/86 de 28 de junho de 1986. Conferia o grau académico de Bacharelato e tinha a duração de três anos, sendo todas as suas disciplinas anuais. Na sua estrutura, este curso continha disciplinas de Introdução às Expressões Dramática, Áudio-visual e Lúdica no 1º. Ano, Antropologia e Etnografia, Expressões Culturais e Teoria e Prática da Animação nos 2º. e 3º. anos com uma carga horária superior a outras disciplinas relacionadas com Psicologia, Comunicação, História, Património, Sociologia (ver anexo I). Este era um curso virado para o humanismo e para a compreensão dos fenómenos sociais.

Seguiu-se em 1989, através da Portaria nº 943/89 a autorização para o Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE) iniciar no ano letivo 89/90 o curso superior de Animação Cultural. O plano de estudos era bastante mais generalista abrangendo as seguintes disciplinas ao longo de três anos com cargas horárias variáveis apenas entre 60 ou 90 horas: Pedagogia, Psicologia do Desenvolvimento, Sociologia da Educação, Língua Portuguesa, Educação Física, Expressão Visuo-plástica, Expressão Musical, Noções Básicas de Saúde, Técnicas de Animação Educativa, Dinâmica de Grupos e Integração Social, Educação Especial e Terapêutica, Política e Legislação Social, Gestão e Intervenção Institucional, Movimento Expressivo e Dramatização, Tecnologia Educativa, Ciências do Ambiente, Ação Educativa Interdisciplinar, Filosofia da Educação, Patologias Sociais e do Desenvolvimento, Problemática da Multiculturalidade e Minorias, Antropologia Social e Cultural e Socorrismo. Para além destas disciplinas teórico-práticas este curso contava ainda com Seminários de Apoio Metodológico à Prática Educativa ao longo dos três anos e Prática Educativa, disciplina como o próprio

nome indica prática cuja carga horária vai aumentando ao longo dos três anos do curso, 75 horas, 150 horas e 400 horas respetivamente (ver anexo II).

Em 1993, o Ministério da Educação através do Departamento do Ensino Secundário divulgou um conjunto de novas formações e, na área da intervenção social e humana destacam-se os cursos de animação e de animadores de grau intermédio, técnico profissional, pensados com o intuito de desenvolverem ações em IPSS (Instituições Privadas de Solidariedade Social), Misericórdias e Autarquias. Para ingressar nestes cursos era necessário possuir o 9º Ano (escolaridade mínima obrigatória na altura).

Quadro 3 - Cursos de Formação de Animadores de Grau Intermédio citado por Lopes (2006) de acordo com Ministério da Educação, 1993

Cursos	Local onde eram lecionados
Cursos Tecnológicos <ul style="list-style-type: none"> • Agrupamento de Humanidades: Curso Tecnológico de Animador Social. 	Escolas Secundárias
Cursos Profissionais <ul style="list-style-type: none"> • Área de Intervenção Pessoal e Social: Curso Animador Sociocultural/Assistente de gerontologia; • Curso de Animador Sociocultural/Assistente familiar; • Curso Técnico Auxiliar de Infância. 	Escolas Profissionais
Cursos de Aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • Área da Saúde, serviços Pessoais e à Comunidade: Curso de Técnicos de Serviços Pessoais e à Comunidade. 	Centros de Formação Profissional do IEFP

Segundo Lopes (2006), foi também nos anos 90 que se deu uma grande propagação de cursos de animação nas escolas profissionais, existindo cerca de 58 escolas com cursos profissionais na área. A formação em animação também se intensificou no ensino superior privado embora tenha continuado a ser promovida no ensino superior público.

No ensino superior foi homologado através da Portaria nº. 111/90 de 12 de fevereiro de 1990 o curso de animadores socioculturais do Instituto Jean Piaget que passou a ser lecionado nas Escolas Superiores de Educação de Almada e Arcozelo. Curso este com a duração de três anos, distribuídos entre disciplinas teóricas com uma carga horária de 20 ou 30 horas semestrais: Introdução à Problemática Cultural (memória cultural, ciências e ideologias), Filosofia do Trabalho e Ética Profissional das Profissões Sociais, Economia e Sociedade (organização e técnicas de gestão de grupos e instituições socioculturais),

Introdução ao Direito, Sistemas Políticos e Legislação Social, Antropossociologia, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Psicopatologia e Saúde Mental, Epistemologia, Princípios Associativos e Cooperativismo e Sociologia da Família e do Trabalho; disciplinas teórico-práticas com uma carga horária de 20,30 ou 40 horas semestrais ou anuais, consoante a disciplina: Psicossociologia, Ecologia e Saúde Pública, Primeiros Socorros, Sociopedagogia e Desenvolvimento Criativo de Indivíduos e Grupos, Métodos e Técnicas de Observação e Experimentação Social, Métodos e Técnicas de Intervenção Social, Utensílios e Meios de Animação Sociocultural e Novas Técnicas de Comunicação, Expressão Corporal, Música e Movimento, Ateliers Artesanais e Artísticos, Práticas de Expressão Linguística e Retórica e Francês ou Inglês; e a componente prática de Animação ao longo dos três anos com uma carga horária de 350, 400 e 450 horas, respetivamente, sempre aliada a seminários e reuniões teóricos e a seminários de gestão pedagógica teórico-práticos (ver anexo III).

Em 1996, a Portaria nº 272/96 confere autorização à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra para ministrar o curso de Animação Socioeducativa, conducente à atribuição do grau académico de Bacharelato. Posteriormente, a Portaria nº 495/99 de 12 de julho autorizou a mesma escola a lecionar o 2º ciclo, equivalente ao grau de Licenciatura.

Este curso tem por objetivo formar animadores socioeducativos aptos a identificarem necessidades educativas e a implementarem uma intervenção adequada à superação de carências detetadas através do uso de metodologias ativas e promotoras de uma participação comprometida com o desenvolvimento (Lopes, 2006, p. 490).

E neste sentido foi organizado com as seguintes disciplinas teóricas com uma carga horária de 90 horas por ano: Língua e Literatura Portuguesa, e com carga horária de 4 horas por semestre: Desenvolvimento Local, Fundamentos Educativos, Desenvolvimento da Criança e do Adolescente, Perspetivas e Práticas de Educação ao Longo da Vida, Psicopedagogia dos Adultos, Psicopedagogia dos Grupos; com disciplinas práticas com carga horária de 45h semestrais no 1º. ano (Informática e Expressão Plástica) e 12 horas anuais no 4º. Ano (Projeto de Investigação/Intervenção Socioeducativa); e com disciplinas teórico-práticas com carga horária de 90 ou 120 horas anuais: Psicologia Social, Educação e Intervenção Comunitária, Metodologia e Investigação Social, Políticas de Educação e Desenvolvimento Local e Regional, História Regional e Local, Conceção de Projetos e Intervenção Comunitária, Técnicas de Animação Comunitária, Gestão de Equipamentos, Recursos e Infraestruturas e com carga horária semestral de 45 ou

60 horas: Sociologia Rural e Urbana, História das Mentalidades em Portugal, Movimentos Artísticos e Património, Psicologia Ecológica do Desenvolvimento Humano, Técnicas de Comunicação e Animação de Grupos, Relações Públicas, Expressão Dramática, Análise de Necessidades Educativas ou, no caso do 4º ano com carga horária de 3 ou 4 horas semestrais: Metodologias de Investigação-Ação, Avaliação e Regulação de Projetos, Literacia, Formação de Formadores/Animadores Socioeducativos, Estratégias Educativas Integradas, Desenvolvimento Moral e Cidadania, Estratégias de Reinserção Social (ver anexo IV).

A Escola Superior de Portalegre teve autorização para a abertura do curso de Animação Educativa e Sociocultural pela Resolução do Conselho de Ministros nº 70/99 e pela Portaria nº495/99 do Ministério da Educação. O curso, com a duração de quatro anos contou com um plano de estudos de áreas bastante diversificadas. Na sua maioria as aulas eram teórico-práticas com cargas horárias entre as 90 horas anuais (Língua Portuguesa I e II, Língua Estrangeira I e II, Tecnologias de Informação, Estudos Etno-Antropológicos e Sociologia Rural e Urbana) ou as 60 horas semestrais (Literatura Portuguesa, Ecologia e Planeamento, História Regional e Local, Gestão e Animação dos Tempos Livres, Ecologia Humana, Psicologia, Técnicas de Animação I e II, Educação Ambiental, Produção e Avaliação da Animação Educativa e Sociocultural, Dinâmica de Grupos, História da Cultura, Património Cultural Construído, Animação, Educação e Qualidade de Vida, A Música e as Raízes Rítmicas e Sonoras Locais, Educação Formal e Não Formal, Os Artefactos e a Arte da Expressão Popular, Atividades Desportivas de Lazer, Literatura e Tradição Oral, O Teatro – Repertório e Práticas no Desenvolvimento Cultural das Populações e Integração Social: Populações Específicas). Disciplinas como Animação e Criação Musical, Animação e Criação Teatral, Animação Física e Desportiva e Animação e Criação Plástico-Visual eram de cariz prático e contavam com uma carga horária de 60 horas semestrais. As aulas teóricas eram apenas em 90 horas anuais de seminário, 60 horas semestrais de Modelos de Animação Educativa e Sociocultural e 30 horas semestrais de Sociologia das organizações. Este curso contava ainda com Estágio nos 2º, 3º e 4º anos com uma carga horária de 240 horas nos primeiros dois anos e de 360 no último ano (ver anexo V).

A Portaria do Ministério da Educação nº 495/99 aprovou o Plano de Estudos da Escola Superior de Educação de Beja da Licenciatura em animação sociocultural com a duração de quatro anos organizados em torno das disciplinas: teórico- práticas com uma carga horaria de 30/40 horas anuais (Língua e Literatura Portuguesa, História de Portugal, Antropologia Social e Cultural, Expressões

Corporais, Educação Plástica, Sociologia das Organizações, Etnografia Portuguesa, Educação Sociodesportiva, Etnomusicologia, Metodologias de Investigação, Planeamento e Gestão de Projetos e Recursos e História da Arte e Arquitetura) e com uma carga horária de 20, 30 ou 40 horas semestrais (Língua Estrangeira, Informática, Sociologia Rural e Urbana, Estatística, Sociologia do Lazer e da Cultura, Psicologia do Desenvolvimento, Ecologia Humana, Educação Ambiental, Informação e Comunicação, Psicologia Social e Dinâmica de Grupos). Disciplinas como Oficinas de Animação Comunitária, Património Sociocultural e Identidade e Património Natural e Animação Ambiental com 20, 60 e 40 horas anuais, respetivamente, tinham a sua carga horária distribuída igualmente entre aulas práticas a teórico-práticas. Oficinas de Animação Comunitária II, III e IV e Património e Museologia eram as únicas disciplinas práticas deste curso que contava também com estágio de 200 horas no 3º ano (ver anexo VI).

A Escola Superior de Educação de Santarém viu aprovado o seu curso de Animação Cultural e Educação Comunitária através da Portaria 495/99 do Ministério da Educação com uma duração de cinco anos. Três anos conferem o grau académico de Bacharelato e na sua organização, contam maioritariamente com aulas teórico práticas com uma carga horária semestral que varia entre as 45 e as 60 horas (Literatura Infanto-Juvenil, Educação Visual, Movimento e Expressão Dramática, Psicossociologia e Dinâmica de Grupos, Técnicas de Expressão do Português, Museologia e Animação de Espaços Museológicos, Educação Ambiental, Organização de Espaços Comunicacionais, Meios e Técnicas Audiovisuais, Publicidade e Marketing Cultural, Estatística, Sociologia da Cultura e Pedagogia em Contextos Não Formais) ou uma carga horária anual de 90 horas (Língua Estrangeira, Tecnologia Informação e Comunicação, História da Arte em Portugal, Dinâmicas Sociais e Instituições, Políticas Contemporâneas, Metodologia de Animação Cultural, Métodos e Técnicas de Investigação do Património Cultural, Expressão Musical e Desenho e Desenvolvimento de Projetos de Intervenção Sociocultural), ou de 120 horas no caso da Língua e Cultura Portuguesa. As aulas teóricas têm uma carga horária semestral de 45 horas (Teorias da Comunicação) ou de 60 horas (Psicologia do Desenvolvimento, Sociologia Urbana e Rural e Antropologia Cultural). A componente prática deste 1º ciclo de estudos encontra-se no estágio de 90 horas que se realiza no 2º ano e nos estágios de 120 e 240 horas que se realizam no 3º ano. O 4º ano deste curso inicia o 2º ciclo formativo que dará origem ao grau de licenciatura, tendo como disciplinas obrigatórias: Promoção Cognitiva e Social, História Social Contemporânea, Gestão de Organizações Sociais, Animação de Espaços Urbanos, Saúde e Educação Comunitária,

Multiculturalidade e Educação, Discurso dos Media, Atelier de Artes Plásticas; e como opcionais: Animação e Educação de Adultos, Animação de Crianças e Jovens, Psicologia do Adulto e Psicologia da Infância e da Juventude. O 5º ano conta apenas com 240 horas de estágio e 45 de seminário interdisciplinar (ver anexo VII).

Ainda relacionado com a animação nos anos 90 foram criados os seguintes cursos:

- Curso de Animação Comunitária e Educação de adultos na Escola Superior de Educação do Porto;
- Educação Física e Animação Social, Licenciatura reconhecida pela portaria 1046/97 do Instituto superior de Línguas e Administração de Bragança (Estabelecimento de Ensino Superior Privado);
- Curso de Educação Social e Comunitária, Grau de Bacharelato conferido pela Portaria 782/98 no Instituto Superior Politécnico de Gaya;
- Educação e Intervenção Comunitária na Escola Superior de Educação de Faro.

Os cursos de Bacharelato e os novos cursos passaram a ser licenciaturas bietápicas – três anos de Bacharelato e dois de licenciatura, no ano letivo 1998/1999, através das portarias nº. 413-A/98, de 7 de julho e nº 495/99, de 13 de julho (Silva, 2007 p.3).

Numa primeira análise de todos estes cursos, pode concluir-se que existem cursos no âmbito da formação em animação sociocultural e outros no âmbito da formação de animadores, não existindo nenhum que defenda e valorize a animação sociocultural como o enfoque central. Não se diferencia a perspetiva bidirecional da animação que implica enfoques simultâneos numa formação em animação sociocultural e de animadores.

No entanto, segundo Lopes (2006), existem conteúdos curriculares comuns e transversais a todos os planos de estudos: A Psicologia (que ajuda a entender e melhorar os fenómenos que se verificam nas relações interpessoais e grupais), a Sociologia (que ajuda a perceber os dinamismos sociais, a Antropologia (que ensina a respeitar culturas e subculturas), a História (que permite conhecer os antecedentes que pesam sobre a sociedade onde se vive e trabalha) e a Pedagogia (que permite constituir a base de métodos próprios de animação) são exemplos dessas matérias.

A formação passa ainda por conhecimentos da área de ação da Animação Sociocultural bem como de Direito Aplicado, Políticas Sociais e Culturais do País,

Organização e Gestão de instituições Socioculturais, e algumas noções sobre deontologia profissional.

A profissão de animador começa a perfilar-se, situa-se entre a do educador e a do agente social. Por isso, em muitos casos a sua formação transformou-se numa especificação da educação social ou pedagogia social (Trilla, 1998,p.124).

Segundo Silva (2007), a primeira década do século XXI, foi marcada pela criação de um espaço europeu do ensino superior, que tem como objetivos essenciais a competitividade do sistema, a mobilidade e a empregabilidade no espaço europeu. O processo de Bolonha, enquadrado nas cimeiras Europeias de Lisboa (2000) e Barcelona (2002) tem como objetivo tornar a economia do conhecimento a mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social (DGES, 2006 citado em Silva 2007).

Em 2004 foi constituído um grupo de trabalho constituído por docentes das Escolas Superiores de Educação de Santarém, Portalegre, Leiria, Beja e Jean Piaget de Almada e Arcozelo e do ISCE que apresentaram uma proposta do perfil profissional do diplomado em animação com competências gerais, instrumentais, interpessoais e sistémicas e um currículo mínimo nacional de formação em animação constituído por um 1º Ciclo de 90 créditos (ECTS do Sistema Europeu de Transferência de Créditos) comuns a todos os cursos de animação do 1º Ciclo, ou seja, foi proposto que metade dos 180 ECTS necessários tivesse as seguintes áreas disciplinares: Modelos e Métodos de Animação (20 ECTS); Expressões (14 ECTS), Motora, Dramática, Musical, Plástica e Visual; Gestão e Produção Socioculturais (12 ECTS); Antropologia (8 ECTS) Social e Cultural; Psicologia (8 ECTS), Social e Dinâmica de Grupos e do Desenvolvimento; Sociologia (8 ECTS) das Organizações, da Cultura, Rural e Urbana; e estágio (20 ECTS). Este grupo também propôs que 25% dos ECTS de 2º Ciclo de Bolonha fossem comuns na área de Investigação e Intervenção Especializada em animação sociocultural (Morgado 2004, pp. 31-45 citado por Silva 2007).

Para Silva (2007) “O processo de Bolonha, que está a dar origem a uma nova formação em animação não está a decorrer da melhor forma em Portugal” (p.5),

Os prazos dados às instituições para entregarem os processos de alteração, adequação e proposta de novos ciclos, tendo em conta os prazos da publicação, deixaram às instituições muito pouco tempo para um necessário distanciamento e pensamento crítico, e

para implementar estratégias de participação alargadas relativamente a todas as pessoas trabalham nessas instituições, designadamente os/as estudantes (idem, p.6).

Ora, se na estruturação dos primeiros cursos existiram análises de necessidades, consulta a autarquias e associações nas zonas geográficas de influência dos cursos, de forma a que os cursos tivessem influências nas forças vivas da comunidade, segundo esta autora, a atual reestruturação dos cursos de Bolonha não teve tempo de quaisquer estratégias de diagnóstico participado.

No ano letivo 2006/2007 a ESE de Santarém foi a única instituição do ensino superior público e o ISCE a única instituição do ensino superior privado que reformularam as suas antigas licenciaturas de animação num 1º Ciclo de três anos. Segundo Silva (2007) a ESE de Castelo Branco e a ESE de Lisboa abriram dois novos cursos de 1º Ciclo em Animação, ao abrigo do Despacho nº7287-A, B, C/2006 de 31 de março. Estas instituições adotaram o modelo de Bolonha “3+2”: 1º Ciclo de três anos, ou seja, seis semestres equivalentes a 180 ECTS e um 2º Ciclo de dois anos equivalente a 120 ECTS.

A Portaria nº256/2005 aprovou a atualização da classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF) e as áreas da cultura e da animação sociocultural não foram classificadas em nenhuma grande categoria ou subcategoria.

Há várias áreas de educação e formação que se referem ao trabalho social, mas nenhuma que diga respeito ao trabalho cultural. (...) ocorrem algumas áreas comumente ligadas à animação, dispersas por múltiplas áreas de educação e formação. Por exemplo “atividades recreativas e de lazer” ocorre no grande grupo da saúde e proteção social – Área dos Serviços de Apoio a Crianças e Jovens; e no grande grupo dos Serviços – Área de Turismo e Serviços (ibidem, p.8).

A Direção Geral do Ensino Superior (DGES) atribui, os cursos de animação oferecidos pelos institutos politécnicos, à grande categoria da Saúde e Proteção Social, Área de estudo dos Serviços Sociais e Área de Educação e Formação 762, Trabalho Social e Orientação (Silva, 2007).

Todas as instituições do ensino superior estão obrigadas a um sistema de autoavaliação, avaliação externa, e global, cujos relatórios de avaliação podem ser consultados no site do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Houve uma grande evolução na avaliação de todos os cursos do ensino superior, nesta época, mas ainda assim da breve análise que Lopes fez aos cursos superiores de animação em Portugal, realça-se

a necessidade do aparecimento de um órgão regulador que confira apoio, coordenação, acompanhamento e que promova diálogos entre os cursos existentes em Portugal para se aferir das especificidades e da importância de cada um deles (2006, p. 500).

Sabendo o contexto da formação dos animadores, importa clarificar o perfil, funções e estilos do animador sociocultural.

1.4 O Animador Sociocultural: Perfil, Funções e Estilos

A profissão de animador sociocultural nasce de um processo longo, e por vezes confuso. Até há pouco tempo o animador era aquele que trabalhava em atividades de animação sociocultural, sendo por isso nomeado pela comunidade. Em consequência, e também pela variedade de formações diferentes na área, os animadores atualmente em exercício não apresentam uma homogeneidade nem na formação prévia, nem na posição, nem nas funções que desempenham. Lopes (2006) afirma que em 1998 o Ministério da Qualificação, Emprego e Formação Profissional colocou a profissão de animador no roteiro das profissões” e definiu a sua função como sendo a de “organizar, coordenar e promover atividades de animação, desenvolvimento sociocultural e ocupação de tempos livres para determinados grupos e comunidades” (pp. 306-307).

Segundo a Convenção Coletiva de Trabalho (CCT), a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS) e a Federação Nacional dos Sindicatos de Educação e outros (FNE) publicada no Boletim de Trabalho e Emprego em maio de 2006, o animador sociocultural é um trabalhador social, profissional altamente qualificado que

organiza, coordena e ou desenvolve atividades de animação e desenvolvimento sociocultural junto dos utentes no âmbito dos objetivos da instituição, acompanha e procura desenvolver o espírito de pertença, cooperação e solidariedade das pessoas, bem como proporciona o desenvolvimento das suas capacidades de expressão e realização, utilizando para tal métodos pedagógicos e de animação (Lopes, 2006, p. 536).

Para Ander-Egg (2000, p.395), “Nem qualquer pessoa pode ser animador”. Não pode ser quem por natureza é dado à solidão, ao individualismo e às atitudes pessimistas em relação à vida, quem considere que os outros não podem ser pessoas vivas e felizes, quem seja incapaz de estabelecer relações interpessoais produtivas, gratificantes e essencialmente amistosas. Para este autor, os animadores não podem ser pessoas oportunistas, aspirantes ao sucesso e ao reconhecimento daqueles que hierarquicamente estão em posição de o fazer.

O mesmo autor afirma que, sendo o animador quem realiza tarefas e atividades de animação, deve ser uma pessoa: capaz de estimular a participação ativa dos indivíduos e de incutir um maior dinamismo sociocultural, tanto no individual como no coletivo. Atua como aquele que incentiva, desencadeia e anima processos, cujo protagonismo se insira no público-alvo. Procura proporcionar apoio técnico para que o grupo ou coletivo encontre resposta às suas necessidades e problemas e se capacite para organizar e conduzir as suas próprias atividades, contribuindo para que os indivíduos envolvidos nestes programas recuperem, sistematizem, avaliem e implementem as suas práticas socioculturais, como forma de alentar e acrescentar o protagonismo popular. Pretende sobretudo, animar, vitalizar e dinamizar as energias e potencialidades existentes nas pessoas, grupos e coletividades.

Um conceito que está intimamente ligado ao trabalho do animador com o seu público é, a empatia. Segundo Ander-Egg (1999) este termo é muitas vezes utilizado para “designar a capacidade de um indivíduo se colocar no lugar de outro, de captar os seus sentimentos, de compreender as suas reações e de contemplar o mundo a partir das perspetivas do outro” (p.34). Para Rogers (citado por Ander-Egg 1999, p.34) empatia é um sentir o mundo interior e pessoal do outro como se fosse próprio. A compreensão empática é a capacidade de participar em realidades pessoais alheias, compreendendo as condutas dos demais, as suas motivações profundas e as suas perspetivas vitais. Tudo isto permite compreender o outro no que este é e como comunica (Ander-Egg, 1999, p.34).

O código deontológico do animador sociocultural refere, no capítulo III – Princípios deontológicos gerais que

ao desenvolver o seu trabalho o animador sociocultural tem uma intencionalidade educativa baseada num projeto, realizado por uma equipa que se preocupa em se formar permanentemente. A autoridade profissional do animador sociocultural fundamenta-se na sua competência, na sua capacidade, na sua qualificação para as ações que desenvolve, e na sua capacidade de autocontrolo.

Segundo Trilla (1998), o animador é um educador porque tenta estimular a ação, o que pressupõe uma educação na mudança de atitudes. Em qualquer uma das múltiplas áreas em que o animador pode trabalhar a sua ação será educativa, não com as pessoas individuais, como em outras áreas da educação, mas com grupos ou coletivos mais amplos.

Trilla (1998) afirma ainda que, apesar das variedades de animadores que se detetaram em estudos teóricos realizados, e na prática da animação, todos eles têm determinadas características em comum: são educadores, por provocarem nas

peças uma mudança de atitude passando da passividade à atividade, são agentes sociais pois exercem funções para o coletivo e não para o individual e são relacionadores uma vez que estabelecem relações positivas entre as pessoas, grupos e comunidades e de todos eles com as instituições sociais e os organismos públicos (p.125).

O animador para conseguir exercer este seu papel de “educador social” deve ser um “especialista em questões gerais” e saber lidar com as informações socorrendo-se de outros especialistas em questões mais concretas. O ideal, na perspectiva de Trilla (1998), será que este profissional trabalhe dentro de uma equipa multidisciplinar. Apesar de a especialidade do animador ser estabelecer relações positivas entre as pessoas, grupos ou coletividades e disto depender essencialmente das suas atitudes e capacidades ele precisa de aprender uma série de conhecimentos que o tornem capaz de realizar a sua gestão com êxito, o que já depende da sua agilidade mental, dos seus conhecimentos e da sua formação.

Autores como Ander-Egg (2000) e Lopes (2006) evidenciam as seguintes características no perfil de um animador sociocultural:

- Capacidade de Infundir a vida: o entusiasmo que um animador pode dar ao seu grupo é a fonte de contágio e dinamismo e isso depende da sua capacidade de motivar, só é animador quem anima e é capaz de dinamizar a vida pessoal, grupal e social;
- Capacidade de se relacionar e comunicar com as pessoas: o animador deve procurar criar laços de amizade entre as pessoas de modo a que haja entendimento entre todos e suscitar a participação dos membros fazendo nascer o interesse e a vontade pela ação;
- Convicção e confiança nas pessoas e nas suas potencialidades, “nada é tão prejudicial para o trabalho direto com as pessoas como não confiar nelas e não acreditar” (Ander-Egg, 2000 p.401);
- Maturidade Humana:” nem uma euforia triunfante nos momentos bons, nem depressão e pessimismo nos momentos maus”.(idem, p. 402). Exige-se ao animador força e perseverança, mesmo quando o seu trabalho não tem reconhecimento público nem social;
- Fortaleza e persistência para enfrentar as dificuldades, quem trabalha com “material humano” tem que estar consciente de que os problemas vão aparecer e estar preparado para lidar com eles;

- Vocação e serviço:

Não é por falta de ciência e tecnologia que não se resolvem os problemas do subdesenvolvimento, mas sim por falta de solidariedade e de compromisso real e efetivo com as pessoas (ibidem, p.404).

A figura do animador desempenha um papel central no método e processo de animação. É ele quem tem a responsabilidade de promover as relações interpessoais, dinamizando os indivíduos e envolvendo-os cada vez mais. Segundo Jardim (2003) para desempenhar eficazmente as suas funções existem três áreas fundamentais que o animador deve ter em conta: o “**ser**”, o “**saber**” e o “**saber fazer**”.

O **ser** do animador é constituído pela sua identidade pessoal, pela sua maturidade humana, pelo seu modo de estar com os outros e pela sua filosofia de vida. Todos estes elementos constitutivos do perfil do animador brotam da sua personalidade e da sua estrutura ontológica. O **saber** do animador: refere-se aos conhecimentos que deve possuir para desempenhar convenientemente a sua tarefa formativa, entre os quais são de destacar: as ciências humanas, nomeadamente a psicologia, a sociologia, a pedagogia e a comunicação. Além disso, um animador, conforme a área específica do seu desempenho, terá uma formação consoante o setor, o contexto e o conteúdo respetivos. O **saber-fazer** do animador: reporta-se à metodologia que usa para dar vida ao grupo que anima, a qual é sempre o reflexo do seu ser e do seu saber. É precisamente esta área que se privilegia segundo o método da animação. Mais do que os conteúdos, deve dar-se atenção ao modo de transmitir os valores e de promover as experiências (Jardim, 2003, p. 279).

A prática de um animador mede-se essencialmente pela sua capacidade de conseguir motivar, encorajar e acompanhar os membros de um grupo ou comunidade, atingindo os objetivos da animação em geral e do grupo em particular. Seguindo a linha de pensamento de Jardim (2003), o animador deve fazer um acompanhamento personalizado, isto é, deve centrar-se, principalmente, numa situação existencial específica e só depois deve centrar-se no que fazer e em como fazer.

Um bom animador é aquele que sabe acompanhar, em simultâneo, os que vão à frente, os que caminham a meio e os que, cansados ou com dificuldades, ficaram para trás. A todos apoia, motiva e encoraja para caminharem sempre mais (Idem, p. 281).

No entanto, o animador apesar de estar atento a cada indivíduo particularmente, deve procurar o desenvolvimento de todo o grupo, considerando-se parte desse todo para melhor atuar. O animador deve “estar dentro” do grupo,

sem nunca deixar de controlar em direção aos objetivos previstos. Deve ser uma pessoa do grupo e deve identificar-se com o projeto desse mesmo grupo, tendo este sido definido e melhorado com a sua intervenção.

Continuando na linha de pensamento de Jardim (2003), o animador procura ser competente essencialmente:

- Ao nível formativo, procurando relacionar-se com o grupo (ao mesmo tempo que promove a unidade do grupo), estimular o grupo (não faz as coisas, mas faz fazer ou faz fazer fazendo), moderar o grupo (provocando o diálogo entre todos ao mesmo tempo que trava quem se excede e acelera quem se retrai) e ser testemunho (mais do que dizer coisas, deve ser coerente vivendo aquilo que verbaliza ou aparenta);
- Ao nível do funcionamento do grupo. O animador deve assegurar que os projetos e programas elaborados se concretizem dando atenção a aspetos como o relacionamento entre todos (facilitando a comunicação e a confiança entre os indivíduos), o método de trabalho (promovendo um método e os respetivos meios de trabalho) e a garantia da eficácia do grupo (ajudando a realizar os objetivos definidos);
- Ao nível da relação do grupo com o exterior.

Para Ander-Egg (2000), independentemente do seu campo de ação, o papel do animador deve compreender como aspetos principais: ser catalisador/dinamizador/facilitador motivando a participação ativa, ser assistente técnico proporcionando os conhecimentos, elementos e assistência técnica para que se aprenda fazendo, ser mediador social ajudando a sistematizar e a implementar práticas sociais ao mesmo tempo que media conflitos que surjam, funcionar como transmissor dando informações e proporcionando conhecimentos de modo a que os destinatários de “apropriem” delas e resolvam os seus problemas e necessidades.

Para além destas funções, Trilla (1998) afirma que o animador sociocultural deve ser capaz e formado para poder dirigir uma reunião, distinguindo momentos de debate de momentos de tomada de decisões, utilizando os métodos adequados a cada caso concreto. Deve conseguir que um agregado de pessoas se transforme num grupo coeso, capaz de resolver os seus conflitos, de encontrar objetivos comuns e de se relacionar com outros tipos de grupos. Deve conseguir elaborar um projeto devidamente organizado de modo a conseguir ser posto em prática obtendo, por fim, resultados positivos. Posteriormente deve saber avaliar esse projeto nas diferentes fases intermédias detetando falhas e aspetos a melhorar.

1.5 A Animação Sociocultural no contexto escolar

Sob o conceito de animação sociocultural realiza-se uma grande variedade de atividades, que podem classificar-se em cinco grandes categorias, cada uma das quais compreende, por sua vez, uma amplíssima diversidade de ações sócio-educativas-culturais (Ander-Egg, 2000, p. 338).

Para este autor essas cinco categorias são: animação formativa, animação de difusão cultural, animação artística, animação lúdica e animação social. Em seguida faz-se uma análise da pertinência de cada uma destas categorias no contexto escolar não perdendo a linha de pensamento do autor.

O principal objetivo da **animação formativa** é o de

favorecer a aquisição de conhecimentos e o desenrolar do uso crítico e ilustrado da razão, com o propósito de que as pessoas produzam a sua tomada de consciência frente à sua realidade vivencial. Trata-se de educar para transformar ou um transformar para educar" (Idem, p. 334).

Esta animação engloba atividades que favorecem a aquisição de conhecimentos e o uso crítico da razão. Pode realizar-se através de atividades como seminários, debates, círculos de cultura, mesas redondas e cursos, por exemplo. Com a quantidade de informação que somos bombardeados diariamente torna-se complicada a distinção entre o que é essencial e o que é acessório. O sistema educativo constitui uma garantia de formação/consciencialização mas nem sempre se aprende a compreender a realidade que se vive. O sistema está assente numa "pedagogia de respostas". A animação, pelo contrário, estrutura-se fundamentalmente numa "pedagogia de perguntas" formuladas pelos educandos para encontrarem respostas aos seus problemas. Os temas têm que ir ao encontro das questões levantadas pelos indivíduos, grupos ou instituições e que afetam alguns aspetos das suas vidas. Têm que ser do seu interesse e têm que servir para uma melhor compreensão da realidade em que vivem. A pedagogia convencional onde alguém fala e as pessoas escutam tendo apenas no final a oportunidade de questionar, está totalmente excluída da animação formativa. Pretende-se uma pedagogia participativa, alegre e animada. O objetivo é desenvolver o sentido crítico, a reflexão e o diálogo. Isto leva à formação com a possibilidade do trabalho em grupo e coloca em comum, para reflexão e diálogo, as conclusões de cada um. Pretende-se que exista uma formação da consciência social, estimular a ação solidária e a participação ativa.

Na realidade escolar é possível e viável concretizar este tipo de animação. A escola, apesar de ter uma função de formação nem sempre consegue fazer

compreender a realidade que os alunos vivem e questionam. Os saberes são fracionados e específicos consoante a disciplina em questão. O que os alunos obtêm são respostas diferentes sobre um mesmo tema, estando o sistema assente numa “pedagogia de respostas”. Ora, como já foi dito anteriormente, a animação, pelo contrário, estrutura-se basicamente numa “pedagogia de perguntas”. Assim, poderá aqui haver uma possibilidade do tema ser trabalhado e preparado a partir das perguntas e inquietações dos alunos para se tentarem encontrar respostas ou soluções.

A **animação de difusão cultural** reúne atividades que favorecem o acesso a determinados bens culturais que podem ser do património herdado (monumentos históricos, museus) ou da cultura viva (galerias de arte, bibliotecas, videotecas). Procura possibilitar à maior quantidade de indivíduos, a oportunidade de conhecer, apreciar e compreender o património histórico-cultural. O direito à cultura faz parte dos direitos humanos, contudo, ele não chega a todo o tipo de populações, este setor da animação funciona como um modo de facilitar às pessoas o acesso a bens culturais.

Também é possível concretizar este tipo de animação no contexto escolar. Os alunos podem beneficiar com a presença de um animador que explore este domínio e alargue os seus horizontes culturais, através de visitas a museus, a monumentos, a galerias, a bibliotecas. É certo que a escola já faz este tipo de atividades. A diferença é que essas visitas realizadas por professores das diferentes disciplinas que vão ao encontro dos seus interesses e temas apenas resultam, na maior parte das vezes, num relatório e numas fotografias. Por outro lado, se forem planeadas por um animador de difusão cultural haverá uma promoção da mesma visita através do desenvolvimento de uma visita guiada e explicada, da realização de atividades lúdico-pedagógicas no espaço e da promoção de atividades posteriores à visita que continuassem aquilo que foi visto e conhecido (Alegre, 2010).

Sabendo que a arte não é um privilégio nem um luxo, mas sim uma forma de expressão de ideias e sentimentos capaz de fazer com que as pessoas adquiram sensibilidade e harmonia e descubram capacidades expressivas que pensavam não ter, Ander-Egg (2000) definiu a animação artística. Este tipo de animação engloba atividades que favorecem a expressão e constitui uma forma de iniciativa, de inovação e diversificação de formas de expressão. Pode abarcar campos como a pintura, a escultura, a bricolagem, o teatro, a mímica, as marionetas, as danças, a música e a fotografia. A pretensão é a de se criar espaços que estimulem e proporcionem a oportunidade da autoexpressão e da criatividade.

Para Ander-Egg (2000) as atividades de expressão artística não profissional fazem parte da educação integral por serem

formas de educação pela arte que tendem a promover certas qualidades humanas: o desenvolvimento da sensibilidade, da capacidade para expressar, investigar, experimentar e transformar...educar para a beleza, a alegria, a saúde..." (p. 352).

O objetivo deste tipo de animação na escola é o de preencher os tempos não letivos dos alunos com atividades lúdico-pedagógicas através de programas de educação artística (com ateliers temáticos, por exemplo); da criação de espaços para a participação em atividades expressivas e criativas; da realização de concursos de pintura, cerâmica, bricolage, poesia; da organização de coros, conjuntos musicais; da criação de grupos de teatro; entre outras iniciativas que, na realidade já se verificam em algumas escolas dinamizadas por professores. A grande diferença é que estas atividades realizadas por um animador com disponibilidade total, poderiam ir muito mais além nos seus objetivos. Com este tipo de animação, segundo o autor, uma escola ganha qualidade a nível dos tempos não letivos dos alunos, promovia as qualidades/potencialidade dos alunos, evitava problemas como o bullying, o risco de abandono precoce da escola por desmotivação, a procura fora da escola de espaços e atividades não letivas (o que por vezes acaba em salões de jogos, bebida, cafés), promovia a união entre os alunos da escola, incutia nos alunos o sentido de pertença e aumentava a autoestima (Alegre, 2010).

A **Animação Lúdica**, engloba atividades ao ar livre, que favorecem a atividade física e desportiva. Pode abranger marchas, acampamentos, passeios, excursões, jogos, ginástica, e artes marciais, por exemplo, tendo sempre muito presente a dimensão lúdica do jogo. Conforme as diferentes manifestações culturais, os jogos apresentam expressões e características próprias. Segundo Ander-Egg (2000), sendo a escola um meio social de inter-relações, ambiente no qual a criança permanece durante parte do seu dia, nas horas de maior capacidade de atenção, nos mais estruturantes anos de vida, a realização de atividades que lhe deem prazer vai solidificar suas estruturas. A cooperação que é relacionada com a solidariedade e organização consegue estabelecer relações humanas, favoráveis e indispensáveis ao crescimento e desenvolvimento da criança. O jogo desenvolve um espírito construtivo entre os indivíduos e desperta a sua imaginação, tendo em conta os seus fins e meios. O jogo deve ser aplicado na escola com fins pedagógicos, auxiliando no processo educacional de criança, pois permite um desenvolvimento integral dos alunos.

Este tipo de animação lúdica também é possível de ser implementado na realidade escolar. Apesar de parecer um trabalho muito próximo ao do professor de educação física, o animador pode fazer mais atividades deste caráter, uma vez que não tem que seguir um programa. Para a análise e escolha de um jogo é importante que o animador, tal como os docentes, elabore um plano, no qual determine as características do jogo e do grupo. Esses registos devem conter o nome do jogo, a origem histórica do jogo, os materiais necessários, o número de participantes, o local disponível e necessário para o bom andamento da atividade, uma descrição das regras tradicionais e uma interpretação das regras pelo grupo, as variações do jogo, os objetivos e observações específicas. Tudo isto implica tempo, tempo que os professores não têm e por isso, na maioria das escolas o que se verifica é que se realizam jogos, inseridos no programa “Desporto Escolar” com diretrizes já definidas que pouco ou nada envolvem os alunos na sua preparação/organização. Um animador pode ir mais além e promover caminhadas, acampamentos, passeios, contactos com a natureza (através de jogos como caça ao tesouro ou paintball) enquanto que um professor não poderá ter grandes ambições neste sentido porque não faz parte do programa, nem os alunos podem (em tempo letivo) abdicar das aulas em função deste tipo de atividades. Elas surgem, na melhor das hipóteses, nos tempos não letivos dos alunos que podem não ser coincidentes com os dos professores (Alegre, 2010).

Mais do que a atividade em si, o animador lúdico pode, ainda segundo Ander-Egg (2000) promover novas formas de aprendizagem, criando um clima propício às trocas de opinião com o animador e permitindo assim tentativas e repostas divergentes ou alternativas, tolerância perante os erros pessoais ou do outro. Este tipo de animação numa escola permitiria promover um “corpo são numa mente sã” como forma dos alunos andarem mais motivados e menos stressados nas salas de aula, para além de ser um meio de complementaridade dos assuntos tratados nas aulas.

Por fim, mas não menos importante, temos, segundo as palavras de Ander-Egg (2000) a animação social, que abrange atividades que favorecem a vida associativa, a atenção às necessidades grupais e a solução de problemas coletivos. Pode conseguir-se este objetivo através de festas, associações, dinamização de ações conjuntas, reuniões ou encontros específicos, por exemplo. As parcerias que as escolas estabelecem com os municípios e com organizações envolventes permite-lhe dar ênfase a este tipo de animação. Estas parcerias são benéficas e funcionam, mas são as que mais trabalho exigem da parte dos professores dinamizadores devido ao tempo que implicam na planificação e no envolvimento

dos parceiros. Por esse motivo, este tipo de animação na escola é um campo a explorar por um animador que pode desenvolver um trabalho muito frutífero e estruturado entre a escola e a sociedade.

1.6 Educação para a Cidadania e Animação Sociocultural em Portugal

A Educação para a Cidadania entrou de forma acelerada no contexto educativo português, no entanto ainda existem dúvidas relativamente ao seu âmbito, aos tempos e espaços onde deve ser trabalhada e aos seus objetivos e conteúdos, tendo mesmo sido retirada dos currículos pelo Ministério da Educação em 2012.

Para Figueiredo (2004), a educação para a cidadania em Portugal passou por quatro fases. Uma primeira entre 1926 e 1974 em que, de acordo com o regime fascista em que vivíamos, a escola ensinava a ser um bom cidadão, identificando-se com a pátria, com os seus símbolos e governantes e com a religião católica e “aos professores (...) cabia promover, entre outros valores, valores como a ordem, a honra, o apreço pela hierarquia, a humildade, o dever, a obediência, valores que configuravam o perfil do «bom cidadão»” (p.6), este foi um período fortemente marcado pelo modelo de inculcação de valores.

Entre 1974 e 1976, período de grande “efervescência política” em que ser um cidadão ativo era fundamental para a inserção na sociedade portuguesa, passou a existir no currículo escolar “uma componente de educação social ligada ao mundo do trabalho, concretizada na introdução de uma disciplina obrigatória de educação cívica politécnica” e o serviço cívico passou a ser obrigatório para os candidatos ao ensino superior.

Em ambos os períodos-antes e após instauração da Democracia-, os modelos políticos de sociedade determinam que a educação seja um veículo transmissor dos valores que sustentam esses modelos. Nesse sentido é possível afirmar que há um modelo de cidadão a formar pela escola. Contudo, tanto num período como no outro, a realidade não é assim tão linear, pois muitos professores não agiam como meras correias de transmissão do poder vigente e utilizavam espaços curriculares e extracurriculares para estimular o pensamento reflexivo e crítico, estimulando com isso as competências necessárias ao exercício da Cidadania (Figueiredo, 2004, p. 8).

Nos anos 80, Portugal entrou numa fase de rejeição de uma “formação cívica ideológica” e ganharam força as disciplinas dos saberes cognitivos, Figueiredo denomina esta fase como a fase de “ser um cidadão competente”. No

entanto com a Lei de bases de 1986 a educação para a cidadania voltou a ter importância e apareceu no currículo como Formação Cívica (disciplina da área da Formação Pessoal e Social em todos os anos de escolaridade) onde se aconselhava a abordagem de temáticas como a educação do consumidor, a educação sexual, entre outras. Para além disso também estava intrínseco que todas as disciplinas, mesmo as de áreas mais específicas, deveriam trabalhar objetivos relacionados com a Formação Pessoal e Social (FPS).

Para terminar, ainda segundo Figueiredo, entramos na fase de “ser um bom cidadão, ativo e competente”. Na revisão curricular de 2001, sobressaem dois espaços para trabalhar questões relacionadas com os valores: o trabalho projeto e a formação cívica.

Entendemos o "bom cidadão", na atual conceção de cidadania, como aquele que compreende, preza defende os valores da sua cultura, da sua comunidade e do seu país sem se opor aos valores das outras culturas ou outros países. Por um lado, por ser competente, ativo e crítico está apto a inovar na sociedade/cultura à qual pertence e está aberto à sua transformação. Por outro, está preparado para compreender e discutir valores diferentes dos seus, pelo que não só ele pode ser transformado nesse diálogo, como pode ser agente de transformação (p. 9).

Conceitos como relativismo cultural, respeito pela diversidade cultural passam a ser tidos em conta nesta educação para os valores não deixando de considerar os Direitos Humanos e a democracia como o regime político que defende os cidadãos na nova conceção de estado que não se fecha a outras culturas.

Neste sentido, no ano 2000 foi publicado o Manual de Educação para a Cidadania que nos diz que

O objetivo da Educação para a Cidadania é a participação responsável dos cidadãos na vida pública do país, quer através dos processos de representação política quer através do empenhamento nas instituições da sociedade civil, e com compromisso nos princípios e valores da democracia portuguesa (Henriques et al.,2000, p. 11).

O texto completa a citação referindo que a participação responsável exige um corpo de conhecimentos, competências e capacidades de intervenção que a escola deve transmitir. O manual é constituído por “sete unidades que ajudam a compreender a vida pública, local e nacional, e a avaliar o lugar de Portugal na comunidade internacional” (p.11) e fá-lo através de “instrumentos didáticos usuais na relação ensino/aprendizagem, tais como sumários, enunciados de objetivos e

palavras-chave, desenvolvimento das matérias, boas práticas e testes de avaliação” (p.11).

Nos dias de hoje com a globalização, o estado-nação tornou-se demasiado pequeno para os grandes problemas da vida e demasiado grande para os pequenos problemas da vida (Giddens, 1998). O que significa que todos dependemos mais uns dos outros a uma escala local mas também global num mundo em rápida mudança e cada vez mais plural, criando talvez um paradoxo entre interdependência e confiança. Sendo ou não um paradoxo, esta relação permite levantar algumas questões. Por um lado questões relacionadas com o “bem comum” que advêm do estado-nação, relacionadas com terrorismo, ambiente, alimentação, segurança, entre outras, que não podem ser colocadas a nível comunitário (local) ou nacional, uma vez que ultrapassam as fronteiras dos estados-nações para uma escala de interdependência global. Por outro lado questões relacionadas com as competências necessárias para participar e com a justiça: em comunidades marcadas pelo envelhecimento assistimos a um crescimento da dependência tecnológica na nossa vida pessoal, profissional e enquanto cidadãos (pagar impostos, colocar questões à segurança social, votar online...) mais próximas das gerações mais novas.

Desta forma, não podemos focar-nos numa visão de cidadania redutora, focada na transmissão de conhecimentos sobre o que existe, quando o que existe está a ser questionado. Mesmo correndo o risco de sermos injustos perante a qualidade do trabalho que já existe realizado, como o do manual acima citado. A educação para a cidadania enfrenta novos desafios e chama a si novas temáticas, competências e metodologias. “Há pois que reinventar o ideal democrático ou, pelo menos, dar-lhe nova vida” (Delors, 2000, p. 47).

É importante alargar este debate no sentido de reforçar a questão de uma realidade nova, seja elevando o nível de formação, de conhecimento e de capacidade de perceber de forma mais alargada os desafios ou pelo aparecimento de atitudes diferentes sobre as quais temos expectativas diferentes (Perrenoud, 2002).

É em torno da realidade em transformação e da sua construção, bem como do desafio de vivermos em conjunto sendo capazes de promover a paz, a justiça e a solidariedade, que devemos educar para a cidadania.

Ensinar cidadania é tarefa de uma sociedade, e aprendê-la implica a construção de uma sólida identidade psicossocial (Beltrão & Nascimento, 2000, p.45).

Nesta sequência percebemos que a educação tem, como maior ambição “dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas” (Delors, 2000, p. 45). A questão que importa aqui salientar é se poderemos reduzir estes “meios” a conhecimento quando percebemos a sua importância.

Delors, alarga ainda a ação da educação para a cidadania enquanto base transversal do currículo do ensino básico, propondo a divisão tradicional do saber-ser, saber-fazer e saber-saber como pilares do conhecimento para que a educação consiga

dar resposta ao conjunto das suas missões (...): aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Delors, 2000, p.77).

Não sendo uma proposta de base para uma Educação para a Cidadania, não deixa de ser interessante perceber que implicação tem esta abordagem sobretudo quando comparada com as propostas “clássicas” (tradicionais) da Educação para a Cidadania.

Simultaneamente ganham terreno as perspetivas ligadas ao desenvolvimento pessoal e à promoção da saúde como estado de bem-estar social, mental e físico por oposição à ausência de doença ou enfermidade. E com elas a questão das competências no desenvolvimento pessoal e a ênfase, das competências básicas e técnicas e das competências transversais.

Segundo Marcelino Lopes (2006), atualmente a animação sociocultural requer uma metodologia de intervenção que implique uma ação educativa assente em respostas que anulem a domesticação humana, a mecanização, o indivíduo desligado das pessoas, o ritual e o trivial em vez da vivência criativa. É necessária uma metodologia que dê estratégias de resposta aos problemas sentidos, nos dias de hoje, e que se prendem com a necessidade de se promover a dimensão humana. A animação sociocultural investe em práticas de cidadania plena, mediante as quais o ser humano é incitado a intervir na causa pública. Isso requer informação, consciencialização, cultura e vivência democráticas que promovam a pessoa à condição de ator e protagonista do seu desenvolvimento social, cultural educativo e político.

Como referido anteriormente a metodologia de eleição da animação sociocultural é a participação. Esta é uma metodologia que se adequa às

especificidades de cada participante e que respeita sempre os indivíduos. É flexível e adaptativa, isto é, muda e enriquece com as sugestões e intervenções de todos os intervenientes.

Baseia-se na motivação intrínseca do formando e é voluntária e não-hierárquica por natureza. (...) A educação não-formal coloca a tónica no desenvolvimento de métodos de aprendizagem participativos, baseados na experiência, na autonomia e na responsabilidade de cada formando. É habitual dizer-se que, em educação não-formal, a forma é conteúdo. (...) Os objetivos e as metodologias próprias das práticas educativas em contexto de educação não-formal têm fortemente em conta o desenvolvimento e a experiência pessoal do educando no seu todo. Por isso, a educação não-formal procura propiciar o enquadramento adequado para responder às aspirações e necessidades específicas do formando/educando bem como para desenvolver as suas competências pessoais, potenciando a sua criatividade (Luís Pinto, 2005, in Cadernos d'inducar).

2. Envolvimento dos alunos na escola

2.1 Uma tentativa de definição de envolvimento

Segundo Veiga (2009), o campo da Psicologia Educacional e da Educação tem demonstrado, nos últimos anos, um interesse crescente na temática do envolvimento dos alunos nas escolas uma vez que este é tido como uma solução para os baixos desempenhos académicos e para o abandono escolar que afetam muitas escolas.

Autores como Camacho e Tavares (2008) classificam o envolvimento como um substantivo masculino que surge como o ato ou efeito de envolver ou envolver-se. Segundo o Novo Dicionário Integral de Língua Portuguesa (2007), a forma verbal envolver, deriva do latim *involvere* e, na qualidade de verbo reflexivo, significa comprometer-se, tomar parte. Significados como ter interesse, prender atenção a, seduzir e, começar uma relação afetiva com alguém surgem, para o termo envolvimento, no dicionário da Texto Editora (2011). Bem presentes em todas estas afirmações estão as ideias de compromisso, participação, atenção, interesse e afeição que quando aplicadas ao contexto escolar, levam a concluir que o envolvimento dos alunos na escola tem como significado a relação afetiva e de compromisso que o aluno tem com a escola, materializada pelo seu interesse e pelo seu grau de participação.

A literatura de investigação sobre o Envolvimento dos Alunos na Escola, nomeadamente, Christenson, Reschly e Wylie (2012), caracterizam os alunos que estão envolvidos na escola como aqueles que se esforçam e persistem nas atividades académicas, autorregulam o seu comportamento dirigido para objetivos por eles aceites, e tentam superar-se a eles mesmos nos seus resultados, apreciando a aprendizagem por si mesma e as situações desafiantes a ela associadas. Pode então afirmar-se que o envolvimento dos estudantes nas escolas é um construto multidimensional que integra as dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas da adaptação à escola (Veiga et al., 2009), na medida em que requer ligações afetivas no ambiente académico (dimensão emocional), como sejam as relações professor-aluno e entre pares, em simultâneo com um comportamento ativo do aluno (dimensão comportamental), ao nível, por exemplo, do seu esforço, da sua assiduidade ou da sua participação (National Research Council and the Institute of Medicine, 2004), e um investimento

psicológico por parte do aluno na aprendizagem (dimensão cognitiva), ao nível da autorregulação da sua aprendizagem e desejo de dominar conhecimentos e competências com maior grau de complexidade (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Para uma melhor compreensão do envolvimento dos alunos na escola, importa analisar cada uma destas dimensões.

O envolvimento afetivo refere-se aos sentimentos e às reações afetivas do aluno, relativamente à aprendizagem em geral (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993), à escola que frequenta, aos professores e aos colegas (Finn, 1989; Voelkl, 1997). Consiste na ligação do estudante à escola na medida em que ele se sente parte da mesma, próximo dos colegas e feliz e também ao seu sentimento de pertença e vinculação à escola (Johnson, Crosnoe & Elder, 2001 citado em Veiga 2012). Os sentimentos sobre a aprendizagem são considerados manifestações da motivação intrínseca dos alunos, enquanto que os sentimentos em relação à escola, são reflexos da ligação do aluno à escola. Alunos com elevado envolvimento afetivo, gostam de aprender e adoram ir à escola (Lam, Wong, Yang & Liu, 2012; Lee & Shute, 2009; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Pitzer, 2012).

O envolvimento comportamental refere-se à participação dos alunos na aprendizagem (Birch & Ladd, 1997; Skinner & Belmont, 1993) e nas atividades extracurriculares realizadas na escola (Finn, Pannozzo & Voelkl, 1995). Corresponde aos comportamentos observáveis dos alunos, dentro e fora da sala de aula, que revelam o seu investimento nas atividades de aprendizagem e o seu interesse. O aluno com elevado envolvimento comportamental demonstra esforço e persistência nas atividades de aprendizagem e perseverança face a obstáculos, sendo ativo também nas atividades extracurriculares (Lee & Shute, 2009).

O envolvimento cognitivo reporta-se ao investimento pessoal do estudante (Ainley, 1993 citado em Veiga 2012) nas tarefas escolares, mais especificamente, refere-se à quantidade e tipos de estratégias de aprendizagem cognitivas que os alunos empregam no seu processo de aprendizagem (Walker, Greene & Mansell, 2006, citado por Lam et al., 2012). Um aluno com elevado grau de envolvimento cognitivo exerce um maior esforço mental, estabelece maior número de ligações entre as matérias, e atinge um nível mais profundo de compreensão e retenção das matérias (Weinstein & Mayer, 1986, citado por Fredricks et al., 2004).

O envolvimento traduz-se quer naquilo que fazemos, quer nas relações que estabelecemos com os outros, permitindo-nos perceber como nos relacionamos e o que somos ou não capazes de fazer, contribuindo assim para a nossa perceção de

quem somos, ao desenvolver e moldar a nossa identidade (Wenger, 2007, citado por Carvalho et al., in press).

No âmbito dos contextos de participação, o envolvimento escolar do aluno surge como uma variável fortemente associada com o sucesso escolar e o abandono escolar (Fredericks, et al., 2004). Ao acumular experiências de participação no contexto escolar, o aluno vai definindo a sua trajetória académica que, segundo Wenger (2007, citado por Carvalho et al., in press), é um conceito que atribui à identidade do aluno uma dimensão de temporalidade. Para Carvalho et al. (in press) a construção da identidade caracteriza-se pela negociação constante de significados e pela experiência de participação que se desenvolve num contexto temporal.

Assim, a construção da identidade do aluno vai-se fazendo no decurso do seu percurso escolar através de processos de participação, reificação, integração, exclusão e distinção (Abrantes 2003; Freire, et al., 2009; Kaplan & Flum, 2012 citados por Carvalho et al. in press).

Neste sentido, Wenger (2007, citado por Carvalho et al. in press) define identificação como parte do processo de construção da identidade, traduzindo-se nas relações de investimento, que podem ser de união ou afastamento, de participação ou não participação.

Carvalho et al. (in press) referem que sendo os alunos sujeitos aprendentes, eles desenvolvem relações complexas com os vários conteúdos escolares e com os vários agentes educativos. As relações estabelecidas e as práticas pedagógicas são caracterizadas pelas formas de ser e de agir e contribuem para a identificação do aluno. A identidade do aluno está caracterizada por esta identificação e desenvolve-se na dinâmica de como ele próprio se vê enquanto aluno e de como se posiciona e participa na escola, seja dentro ou fora da sala de aula (Freire et al., 2009, citados por Carvalho et al., in press). Segundo estes autores, a identidade do aluno é um processo caracterizado por uma dinâmica evolutiva de escolaridade e de desenvolvimento da identidade que à medida que a idade e os níveis de escolaridade avançam, as disposições face à escola alteram-se. Essas alterações são solidificadas mediante o resultado de percursos e dinâmicas continuadas, gerando espirais de identificação ou de resistência (Abrantes, 2003, citado por Carvalho et al., in press).

Por outro lado, e seguindo a linha de pensamento dos mesmos autores, também existem casos onde se geram novos focos de interesse e investimento, ou seja, casos onde trajetórias bem sucedidas se desvanecem (Abrantes, 2003, citado por Carvalho et al., in press). Abrantes (2003, citado por Carvalho et al. in press),

refere ainda a importância de ter em consideração o efeito de transição, existindo estudos realizados em vários países que demonstram a alteração de padrões de sucesso ou insucesso escolar com a transição entre ciclos de ensino. Em Portugal, a força do efeito de transição surge nos dados oficiais que dão conta da subida acentuada das taxas de retenção e abandono no primeiro ano de cada ciclo, o que leva Abrantes (2008, citado por Carvalho et al., 2014) a concluir que a transição para um novo ciclo de ensino indica um aumento significativo da probabilidade de experienciar o insucesso escolar, em relação ao ciclo anterior, situação essa que tende a manter-se nos restantes anos do ciclo.

Os parágrafos anteriores sugerem que o envolvimento e a identificação do aluno com a escola se influenciam mutuamente.

2.2 As famílias no envolvimento dos alunos na escola

A literatura sociológica tem defendido a ideia de que, no passado, as relações entre a família e a escola eram bem menos frequentes e, sobretudo, mais restritas em sua natureza, isto é, o campo e o teor das trocas eram bem mais limitados, sendo impensável uma interferência dos pais em questões internas ao ensino ou à sala de aula (Montandon, 2001; Glasman 1992; Migeot-Alvarado, 2000; citados em Nogueira, 2005, p.574).

Desde meados do século XX, mudanças importantes afetaram, ao mesmo tempo, a instituição familiar e o sistema escolar levando a alterações significativas nas relações entre estas duas grandes instâncias de socialização.

Décadas depois da massificação da escola e da emancipação da mulher, em pleno século XXI, os pais vivem cada vez mais atarefados, correndo para todo o lado e tendo cada vez menos tempo para os filhos (Carvalho et al., 2006). As mães, que foram desde sempre consideradas o referencial de educação dos filhos, hoje em dia desejam acumular esta função com um estatuto mais ativo, deixando cada vez mais de lado o rótulo de “domésticas” para passar a estar em várias frentes: pessoal, profissional e maternal (Almeida 2005; Rasines 2005; Carvalho et al., 2006).

Segundo Nogueira (2005), a família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico. As principais mutações no que respeita às famílias ocidentais são: a diminuição do número de casamentos em prol de novas formas de conjugalidade; o facto das pessoas casarem e terem filhos cada vez mais tarde; o aumento das taxas de divórcio; o aparecimento de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); e a diminuição da

natalidade associada ao trabalho feminino, aos avanços da contraceção e às mudanças de mentalidade.

Atualmente é difícil encontrar um só conceito de família, uma vez que os núcleos familiares já quase nada têm dos esquemas tradicionais a que estávamos habituados. Segundo Marques (1997, pp.10-11), podemos constatar diferenças significativas entre as estruturas familiares atuais e as existentes há vinte anos atrás: "aumento do número de famílias monoparentais; aumento do número de filhos nascidos fora do casamento; a necessidade da mulher trabalhar fora de casa; fragmentação e excecionalidade do núcleo familiar alargado constituído por pais, filhos e avós; diminuição do tempo para os pais estarem com os filhos; tendência para as mulheres terem o primeiro filho cada vez mais tarde; decréscimo da taxa de natalidade;...". Estas diferenças podem levar-nos a identificar três novas formas de famílias: famílias com um único educador; famílias reconstruídas (a partir de divórcios e que nem sempre funcionam bem enquanto novas famílias e enquanto educadores de enteados); famílias homossexuais (famílias com novas formas de parentalidade).

Sendo a família tradicional o núcleo mais central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo da criança, um lugar no qual as pessoas se encontram e convivem e um espaço de construção social da realidade, verificamos que cada vez menos as crianças convivem com estas referências (pelos fatores apresentados anteriormente) passando a ser natural que a sociedade transfira para outras entidades a responsabilidade de acompanhar as crianças (nomeadamente para a escola).

Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se conhecer a família para se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre a sua própria ação educacional e a da família (Nogueira, 2005, p.573).

A própria escola, atualmente, para além das suas funções tradicionais de desenvolvimento cognitivo tem tendência a responsabilizar-se pelo bem estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando. De modo a ilustrar esta nova faceta escolar, Nogueira (2005) cita Montandon (2001):

(...) Há uma maior preocupação com a felicidade e o desenvolvimento da criança, onde os educadores não se atêm exclusivamente ao desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que a escola utiliza uma pedagogia invisível e em que a socialização aí feita tem vindo a ser menos neutra, mais personalizada, o território efetivo da família é, de qualquer forma, invadido (p. 573).

Barros (1994), Neto (2004) e Veiga (2001) citados por Abreu, Veiga, Antunes e Ferreira (2006) defendem que “a troca de informação entre a escola e a família ajuda as famílias na ativação educacional dos filhos e as escolas a compreenderem os interesses e os talentos dos alunos”.

Num estudo sobre percepções dos jovens acerca da disciplina dos pais (Elder,1996), encontram-se 3 categorias de pais: autocráticos, democráticos e permissivos. Num estudo longitudinal realizado por Baumring (1983), observou-se que as práticas educativas utilizadas pelos progenitores permanecem relativamente estáveis com o tempo (...). No estudo de Baumring, as *práticas educativas* distribuíram-se pelas 4 categorias seguintes: autoritárias, democráticas, permissivas e inconsistentes (Abreu et al. 2006).

Abreu (2006) refere alguns estudos (Antunes, 1995; Veiga 1988;2001) que encontraram uma importante relação entre o autoconceito e a percepção de apoio parental, e outros (Veiga, 1996) que permitiram observar a variação do autoconceito com uma importante variável do tipo familiar, o nível socioeconómico (o autoconceito é superior nos sujeitos com alto e médio nível socioeconómico). Importa referir que, o autoconceito, para Abreu (2006) é sinónimo de atitude, e esta é entendida como uma tendência para responder a algo, positiva ou negativamente. Os mesmos autores observaram que as atitudes face à escola consideradas no seu estudo (projetos futuros, relação com os professores, espaço e tempo vivenciados, desinteresse pela frequência da escola, relação com os colegas)

variam significativamente, em termos estatísticos, com a maneira como os pais exercem a sua autoridade e relação aos filhos, ou seja, com os seus estilos educativos parentais. Quanto melhor for o estilo educativo dos pais para com os filhos mais estes terão atitudes favoráveis para com a escola (idem p. 694).

Abreu (2006) observara ainda que: os alunos com pais não divorciados, quando comparados com os alunos com pais divorciados apresentam, em geral, melhores atitudes; Os alunos pertencentes a famílias com nível de instrução mais elevado (superior ao 9º ano) também têm atitudes, em todas as suas dimensões, superiores face à escola; o mesmo acontece com alunos que afirmam ter a amizade dos seus irmãos.

No que respeita às atitudes face à escola, as análises realizadas indicam que os alunos com piores contextos familiares (estilos educativos parentais inadequados, fraca coesão familiar, baixo nível de instrução familiar, precária amizade entre irmãos (...)) apresentam piores atitudes face à escola (projetos futuros, relação com os professores, tempo vivenciado, desinteresse pela frequência da escola, e relação com os colegas) (Abreu et al. 2006).

É portanto esperado que o apoio da família, entendido como o conjunto dos comportamentos familiares/parentais direcionados para a educação do aluno (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005, citados por Raftery, Grolnick & Flamm, 2012) desempenhe um papel importante no envolvimento dos alunos na escola (Lam et al., 2012). A literatura apresenta o envolvimento dos pais nos trabalhos de casa dos filhos, o estilo parental e a transmissão de valores educacionais como formas de os pais e as famílias poderem influenciar o envolvimento dos alunos na escola (Bempechat & Shernoff, 2012).

Segundo Bempechat e Shernoff (2012), os pais que se envolvem nos trabalhos de casa contribuem para o desenvolvimento de crenças motivacionais e comportamentos ajustados dos filhos. Estes autores concluíram, entre outros aspetos, que o envolvimento cognitivo dos pais pode promover nos seus filhos as crenças de que são tarefas possíveis de gerir e de controlar (Grolnick & Slowiaczek, 1994) e a aquisição e o desenvolvimento de estratégias de gestão de tempo (envolvimento comportamental) e de resolução de problemas (envolvimento cognitivo).

Associados ao estilo parental autoritativo estão os comportamentos dos pais que apoiam os seus filhos na escola, monitorizando as suas atividades escolares, demonstrando abertamente afetos e encorajando os seus filhos a expressarem-se e a expressarem livremente os seus pontos de vista. O facto de participarem ativamente nas atividades escolares e de apoiarem a aprendizagem dos seus filhos promove o interesse pela aprendizagem (envolvimento efetivo) e a tendência para persistir aos desafios académicos (envolvimento comportamental) motivo pelo qual as crianças com pais autoritativos despendem de mais tempo para realizar os trabalhos de casa (envolvimento comportamental), apresentam rendimentos escolares superiores e têm expectativas educacionais mais elevadas estando, deste modo, mais envolvidas na escola (Bempechat & Shernoff, 2012). Para Wang, Haertel e Walberg (1993) as crianças que têm pais disponíveis para ouvir, que lhes oferecem apoio e encorajam nas situações mais difíceis tendem a obter melhores resultados escolares do que aquelas cujos pais raramente conversam com elas. Bempechat e Shernoff (2012), citando Steinberg, Mounts, Lamborn e Dornbush's (1991) referem que este efeito ultrapassa variáveis como etnicidade, estatuto socioeconómico e estrutura familiar.

As crianças que percebem que os seus pais valorizam as atividades académicas apresentam um nível mais elevado de competência percebida e dão maior prioridade à competência académica, ao esforço e às notas escolares (Marchant, Paulson & Rothlisberg 2001, citados por Bempechat & Shernoff, 2012),

também têm um maior controlo percebido e interiorizam mais facilmente valores educacionais (Gonzalez-DewHass et al., 2005, citados por Bempechat & Shernoff, 2012).

A transmissão de valores educacionais pelos pais, explícita ou implícita, também influencia o grau de envolvimento dos alunos na escola. Furrer e Skinner (2003) verificaram o papel fortemente revelador do sentido de vínculo aos pais no envolvimento escolar das crianças, ao promover uma atitude de desejo de concentração na sala de aula. Crianças com um sentido de vínculo mais elevado mostraram maior envolvimento emocional e comportamental do que crianças com sentido de vínculo mais baixo, especialmente ao nível do envolvimento comportamental.

Para terminar este ponto, importa ainda referir a importância da família na construção do papel do aluno. Losso (2008) defende que a construção do papel do aluno se inicia desde a socialização primária, envolvendo as estratégias familiares em relação ao “ser aluno”. A criança e a infância, segundo esta autora, não são estáveis e é na rotina que se constitui e desempenha o papel do aluno na escola. A rotina permite que a criança incorpore valores e saberes tal como atitudes correspondentes consideradas as mais legítimas pela família e pela escola. São essas rotinas as responsáveis pela construção do *habitus* da criança, ou seja, pela construção das disposições duráveis que constituem o ser social.

2.3 A heterogeneidade dos alunos

Muitos estudos têm demonstrado que desde a antiguidade os alunos foram vistos como tábuas rasas, o que resulta numa visão de formação de salas de aula consideradas homogêneas, como se fosse possível a transmissão de conhecimentos não considerando as diferentes formas de como se aprende e se ensina e o tempo que cada um precisa para colocar em prática o que foi ensinado (Donadon, 2012, p. 10).

Foi a partir da movimentação histórica, a favor da democratização e humanização da educação que, em diversos países, segundo Santos (2001, citado por Donadon 2012), surgiu a ideia das escolas considerarem a existência da heterogeneidade dos alunos.

Segundo Danadon (2012), a partir de pequenas conquistas ao longo do tempo, a heterogeneidade ganhou espaço nas discussões educacionais. No entanto, o novo modelo apresentado para as salas de aula foi considerado difícil,

uma vez que os educadores não estavam preparados para lidar com as diferenças. Estas divergências relacionam-se com o espaço no qual a escola está inserida, sendo influenciada por valores culturais, regras, maneiras diferentes de lidar com as pessoas, bem como por fatores internos, que também modificam o ambiente envolvente (Perrenoud, 2001).

A diversidade social e cultural é, segundo Goulão e Bahia (2012), uma realidade cada vez mais presente nas sociedades dos nossos dias, e sendo a escola uma instituição social não está fora deste fenómeno. No entanto, para estas autoras este encontro entre crianças de diferentes origens socioeconómicas e de diferentes culturas não deve constituir um problema, mas sim uma forma de enriquecimento.

Para falarmos na heterogeneidade dos alunos nas escolas de hoje teremos que pensar, entre outros aspetos, na sua identidade seja ela em termos culturais ou de género (Goulão & Bahia, 2012). De acordo com o dicionário da Psicologia (2003) o conceito de identidade individual resulta

da experiência própria de um sujeito de se sentir, existir e ser reconhecido pelo outro, enquanto ser singular mas idêntico, na sua realidade física, psíquica e social. A identidade pessoal é uma construção dinâmica da unidade da consciência de si, através das relações intersubjetivas, das comunicações de linguagem e das experiências sociais (p.398).

A identidade é assim a construção de um eu pessoal e social através de processos de reconhecimento e identificação de valores, daí poder falar-se, segundo Goulão e Bahia (2013), em múltiplas identidades como a religiosa, de género ou linguística, todas elas presentes nas nossas escolas.

“A mobilidade exponenciou a necessidade de adquirir novas competências relacionais e comunicacionais” (Goulão & Bahia, 2013, p. 639). A língua será então um aspeto de referências no contacto escolar entre diferentes culturas. A heterogeneidade da língua tem, segundo as autoras, consequência na escola em geral e na sala de aula em particular. Para Goulão (2006)

(...) para se conseguir um espaço onde o aluno consiga testar as suas hipóteses linguísticas sem receio é necessária a criação de um ambiente socioafetivo favorável, no qual o aluno possa investir ativa e pessoalmente, onde encontre aceitação, respeito por aquilo que é(...). Em suma, um espaço onde as aprendizagens sejam uma experiência socialmente partilhada (p. 105).

Constatamos assim que, na perspetiva de Goulão e Bahia (2013), a língua devido ao seu enfoque comunicativo, é uma área integradora e multidisciplinar, que permite potenciar uma visão do mundo a partir das diversas perspetivas multiculturais.

A partilha de um património comum como a língua, a religião ou outros, resulta num sistema de apresentação das relações entre os sujeitos e o grupo, sendo por isso a sua identidade cultural (idem). Para Vandebroek (2008, citado por Goulão & Bahia 2013), a identidade cultural é um processo dinâmico, de construção continua, que se alimenta de várias fontes no tempo e no espaço. Ela é diferente em cada individuo e está em constante mutação. Neste sentido, a identidade não pode ser entendida apenas como a pertença a um determinado subgrupo ou subcultura, depois da integração dos elementos identitários de um grupo, eles transformam-se para se tornarem únicos. Para Neto (2003, citado por Goulão & Bahia 2013)

É através do reconhecimento da existência de diferentes culturas que nos vamos apercebendo, quer da nossa cultura, quer da cultura do outro e, com isso, a nossa própria identidade e a identidade do outro (p.641).

Verificamos assim, que a identidade não é uma característica inata, mas sim uma característica adquirida (Goulão & Bahia 2013). Neste sentido podemos tomar como exemplo o género, as crianças nascem rapaz ou rapariga, no entanto isso tem um sentido diferente em países e culturas distintas e quando forem adultos isso terá impacto na sua vida social.

A identidade de género não se estabelece com o nascimento, mas vai-se construindo com base nas experiências cumulativas, por instruções explícitas e, sobretudo, por instruções implícitas emanadas do seu contexto (Rebollo 2006, citado por Goulão & Bahia 2013, p. 641).

Apesar da modernização das sociedades ainda encontramos uma hierarquização de papéis sociais dos homens e das mulheres e essa diferenciação começa a notar-se na educação de rapazes e raparigas e do que se espera de cada um deles. A escola age tendencialmente, como vimos anteriormente, de acordo com os padrões da sociedade. Para Goulão e Bahia (2013) “O género faz parte das variáveis pessoais que podem ter influência na educação e no rendimento académico” (p.652).

Os estereótipos para a Psicologia Social, são crenças ou representações rígidas, simplificadoras e distorcidas de um aspeto da realidade, geralmente partilhada por um grupo alargado (Goulão & Bahia, 2013). Os estereótipos de género são considerados adequados pelos pais e são transmitidos às crianças desde o seu nascimento de diferentes maneiras como nas roupas que vestem, nos brinquedos que oferecem às crianças, nos comportamentos e nas respostas que as crianças são estimuladas a ter e a dar, consoante as situações e o seu sexo, e que estas consequentemente levam para a escola.

Williams e Best (1990, citados por Goulão & Bahia, 2013) no seu estudo realizado em mais de 30 países verificaram que adjetivos como ativo, agressivo, ambicioso, arrogante, assertivo, austero, autoconfiante, autocrático, claro, cruel, determinado, duro, egoísta, empreendedor, energético, forte, grosseiro, imprudente, independente, insensível, lógico, não emotivo, egoísta, duro, determinado, independente, racional, severo (...) são considerados caracteristicamente mais masculinos, enquanto que adjetivos como afetuosa, atraente, carinhosa, conversadora, curiosa, dependente, emotiva, encantadora, fraca, medrosa, moderada, sensível, sentimental, sexy, sonhadora, submissa, supersticiosa (...) são utilizados para caracterizar o género feminino. Estudos realizados posteriormente apontaram, segundo Goulão e Bahia (2013) para a necessidade de modificar estas práticas educativas de modo a reduzir os estereótipos negativos que podem influenciar o desenvolvimento pessoal.

Goulão e Bahia (2013) referem ainda, citando Lewin e Tragos (1987), que a diferença entre as raparigas dos anos 50 e as dos anos 80 é que estas últimas demonstram menos insatisfação por serem raparigas. Os traços estereotipados continuam, segundo estas autoras a atribuir um estatuto social mais elevado aos rapazes e a evidenciar dominância aos rapazes e a subordinação feminina na população adolescente.

Segundo a linha de pensamento de Goulão e Bahia (2013), sendo a escola um meio onde se processa a socialização também tem influência nos estereótipos de género. Se por um lado o currículo explícito apela à igualdade de género, isso não se verifica no currículo implícito onde encontramos referências práticas que remetem à diferenciação entre os sexos, diferenças na escolha de execução de tarefas escolares e de tratamento por parte dos professores são exemplos destas práticas.

Segundo Neto (1998), os estereótipos têm um carácter unificador e caricatural. Para além de existirem relativamente ao sexo, também são frequentes quanto a grupos étnicos ou etários, à classe social, à cultura de origem e podem conduzir a ideologias, preconceitos e atitudes discriminatórias.

As rápidas mudanças na sociedade e consequentemente na escola, de que temos vindo a falar ao longo deste capítulo transformam, segundo Goulão e Bahia (2013) o assunto da identidade num problema, o que se revela nas dificuldades demonstradas por alunos pertencentes a minorias culturais devido à não valorização ou mesmo subestimação de muitos professores relativamente à cultura de origem dos alunos e por as escolas não conseguirem, nesses casos, desenvolver ambientes que promovam a diversidade cultural (Meece & Kurth-

Costes, 2001). A diferença cultural pode impedir que muitos alunos pertencentes a culturas minoritárias atinjam os objetivos propostos pelas escolas. Geralmente, segundo Ogbu (1998, citado por Goulão & Bahia 2013) este é o motivo que faz com que a percentagem de insucesso destes alunos seja maior do que a dos alunos pertencentes à cultura maioritária.

A crescente diversidade cultural traduz-se também frequentemente numa construção de identidade cultural mais lenta ou difícil que se repercute na construção de identidade pessoal e no pleno exercício da cidadania (Goulão & Bahia, 2013, p. 643).

Para Steele e Aronson (2001), na base desta dificuldade está a “ameaça de esteriótipo” que leva a que algumas crianças e jovens de culturas minoritárias acreditem nos estereótipos negativos que lhes são conotados, muitas vezes injustamente, e que tornem as suas crenças sobre a escola e a própria sociedade autorrealizáveis.

A população estudantil é cada vez mais heterogénea e as diferenças culturais causam grandes dificuldades de adaptação à cultura da escola. Esta diversidade origina também sérios problemas às próprias escolas, por falta de preparação dos professores e dos currículos para responderem e valorizarem as diferenças linguísticas e culturais. Esta situação provoca dificuldades de integração escolar dos alunos e consequente desmotivação e posterior absentismo e insucesso escolar (...) (Silva & Pratas, s.d).

Superar estas dificuldades passa, segundo Banks (2001, citado por Goldão e Bahia, 2013) pela mudança de uma lógica de identidade para uma lógica de identificação conforme a passagem da estabilidade para a instabilidade e espontaneidade da identificação, o que implica ter em conta a cultura dos alunos e as suas características individuais.

2.4 O currículo escolar e os professores na promoção do envolvimento dos alunos na escola

Para discutirmos este ponto, importa perceber o que é o currículo, qual a sua natureza sócio-histórica. Ensinar o quê? E para quê? São as perguntas que segundo Roldão (2013) são colocadas em todas as sociedades, mesmo nas que antecederam a formalização escolar do currículo. O que resulta num currículo enunciado em diferentes tempos e lugares resultante da negociação de poderes e necessidades presentes (Apple, 1997, citado por Roldão, 2013).

Um currículo em sentido lato corresponde assim ao corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis e tipos, valores,

técnicas, outros) de que essa sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória (Roldão, 1999, 2010), nesse sentido se constituindo como um percurso de aprendizagens face aos objetivos e oportunidades proporcionadas (Goodson, 1998; Zabalza, 1999) (Citados em Roldão, 2013, p. 131).

Pode então afirmar-se, ainda segundo Roldão (2013), que o currículo constitui um dos núcleos da existência da escola. Escola esta que se constitui historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade de fazer passar certos saberes de forma sistemática a um grupo ou setor da sociedade. Esse conjunto de saberes, a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola. O currículo escolar tem variado e continuará a variar, segundo a mesma autora, conforme têm evoluído as necessidades e pressões sociais e consequentemente os públicos que se considera que a ação escolar deve atingir.

O Currículo é, (...) muito mais do que um elenco de disciplinas e conteúdos de ensino; consiste em pensar a escola por dentro, se insere como instrumento necessário ao atual momento histórico e, ao contrário do que afirmam as políticas educacionais, deve ser tecido buscando-se referências em princípios que reforcem a necessidade de mudanças a partir do real, não podendo, portanto, ser reduzido a parâmetros e ou a ações uniformes que emanam do centro para as escolas (Souza, Pereira & Martins, s.d, p.1).

Para Pacheco (2001) a função desempenhada pelo professor no processo de desenvolvimento do currículo depende do tipo de papel e da responsabilização que lhe são atribuídos na estrutura curricular, realizando-se segundo o grau de autonomia curricular exibido. Se, por um lado, o professor pode ser um ator curricular cuja tarefa é a implementação e a execução de decisões prescritas, por outro, tem uma autonomia funcional que lhe advém da existência ou inexistência de instrumentos de controlo curricular (Pacheco, 2001, p.101). Esse nível de autonomia do professor provém tanto do grau de responsabilização, como da preparação pessoal e funcional para lidar com as responsabilidades que lhe são atribuídas (Morgado, 2000).

O professor é, por conseguinte, o promotor de toda a decisão curricular, o que lhe permite adaptar, no contexto de realização, o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado. Deve ter, por isso, uma participação ativa no desenvolvimento curricular ao nível da programação, no sentido de articular o currículo prescrito (oficial e formal) com as necessidades educativas próprias da escola e dos alunos, fazendo-o de uma forma contextualizada que passa pela gestão dos planos curriculares, programas e/ou

conteúdos programáticos, atividades didáticas, produção de materiais curriculares, definição dos critérios de avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos (Pacheco, 2001).

Deste modo, para Pacheco (2001), o desenvolvimento do currículo à luz de um modelo centralizado não constitui “uma decisão a partir do nada mas uma decisão que não é mais do que a adaptação das prescrições e a interpretação das orientações já existentes” (p.89). O mesmo autor considera que o professor usufrui, em termos curriculares, de uma *autonomia de orientação* dentro de referenciais que lhe são apresentados, mas que, entretanto, não limitam a sua ação e o seu pensamento, a não ser que existam rigorosos mecanismos de controlo curricular. Nos contextos da escola e da sala de aula, o professor usufrui de uma *autonomia relativa* considerando que as suas práticas “são normativamente definidas, mas processualmente reconstruídas”. Goza, ainda, de uma *autonomia de negação*, ou seja, a autonomia é reconhecida nas ideias, mas negada no contexto das escolas, uma vez que as condições de trabalho, por vezes, limitam a sua ação (Pacheco, 2000, p.142).

A autonomia curricular do professor pode observar-se através de uma análise aos diferentes elementos de operacionalização do currículo consubstanciados nas suas práticas curriculares. Pacheco (2001, pp. 101-102), reportando-se a essa autonomia, incide sobre os seguintes elementos: objetivos – o professor desfruta de autonomia na formulação de objetivos de aprendizagem ao nível da turma, em conjunto com os outros professores; conteúdos – o professor não tem autonomia para selecionar e organizar os conteúdos, uma vez que existem programas previamente prescritos, mas goza de completa autonomia para a sua transformação didática, de forma a melhorar a aprendizagem dos alunos; atividades e recursos didáticos – o professor tem grande autonomia, inicialmente em grupo e depois individualmente, o professor faz a gestão do tempo de aprendizagem e seleciona as atividades e os recursos a utilizar, pois os programas contêm apenas sugestões metodológicas não apresentando indicações de caráter prescritivo; manual escolar – o professor possui uma autonomia partilhada no que se refere à utilização dos manuais, uma vez que a sua seleção depende de um conjunto de professores; avaliação do rendimento dos alunos – o professor dispõe de uma autonomia subjetiva no que diz respeito às modalidades e aos procedimentos avaliativos e na aplicação dos critérios pelos quais avalia.

Segundo Veiga (2012) o apoio do professor, a oportunidade de participação, o currículo e as relações interpessoais positivas são suscetíveis de influenciar o envolvimento dos alunos na escola. Os professores podem promover a

identificação com a escola e estimular a participação dos alunos, fazendo elogios positivos e valorizando o esforço, isto é, promovendo um clima de escola orientado para a mestria.

O apoio do professor tem vindo a ser associado a vários indicadores de envolvimento comportamental, como a elevada participação em atividades relacionadas com a escola (Birch & Ladd, 1997) e a diminuição de comportamentos disruptivos (Ryan & Patrick, 2001; Veiga 2012). Os alunos que têm mais apoio gostam mais da escola e participam mais ativamente nas atividades da aula (Furrer & Skinner, 2003; Ryan & Patrick, 2001). (Citado em Veiga, 2012, p. 37)

Veiga (2012) cita ainda autores como Cothran e Ennis (2000) que referem que a maioria dos professores privilegia as dimensões comportamental e psicológica do envolvimento em detrimento da cognitiva sugerindo que estes profissionais valorizam em demasia a ordem na sala de aula. Acresce que os professores atribuem muitas vezes aos alunos a responsabilidade pela falta de envolvimento e consequentemente pelo baixo desempenho académico.

Atendendo ao facto do papel positivo que os professores podem ter no envolvimento dos alunos na escola, Veiga (2012) defende a importância de incorporar este tema nos programas de formação de professores,

de modo a aprofundar a complexidade do constructo e os novos desenvolvimentos da sua investigação, bem como modelar e incentivar boas práticas neste âmbito (Veiga, 2012 p. 37).

A investigação sobre a formação de professores tem demonstrado que ser professor não é um dom inato nem uma questão de jeito. Anderson et al. (1995, citados por Veiga 2012) afirma que os professores mais preparados para ensinar são aqueles que para além de dominar os conteúdos específicos têm formação acerca de como se realiza o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Assumida a importância dos professores e do currículo no envolvimento dos alunos na escola, importa saber quais as competências do professor eficaz. Assim, segundo Veiga (2012) espera-se que os professores possuam elevadas competências da matéria que ensinam, bem como conhecimento das estratégias de planificação dos conteúdos de ensino para que possam utilizar a sua autonomia em relação ao currículo de modo a atender ao nível de desenvolvimento dos seus alunos.

Neste âmbito, são várias as competências requeridas, com destaque para as seguintes: planificação do ensino (Posner & Rudnitsky, 2006), gestão da sala de aula (Evertson, Emmer, & Worsham, 2006; Kaufmann et al., 2006), capacidade de motivação dos alunos (Blumenfeld, Kempler, & Krajcik, 2006; Starko, 2005), comunicação interpessoal (Powell & Caseau, 2004; Veiga, 2007),

consideração das diferenças individuais (Hallahan & Kauffman, 2006; Winner, 2006), valorização da diversidade cultural (Bennet, 2007; Okagaki, 2006; Spring, 2006), avaliação de desempenho (Ercikan, 2006; McMillan, 2007), e utilização de novas tecnologias (Sawyer, 2006) (Citado em Veiga, 2012, p.38).

Todas estas competências são para Veiga (2012) fundamentais na capacitação do professor para promover o envolvimento dos alunos na escola.

Deste modo, para este autor, o conceito de envolvimento dos alunos na escola (entendido como a vivência da ligação centrípeta do aluno à escola) aparece associado à implantação de inovações na prática pedagógica e na cultura da escola.

Assim, é esperado que a organização escolar assuma uma postura de organização social aprendente e reflexiva sobre seus próprios caminhos e os princípios da gestão democrática, como condição de mudanças substantivas para a construção de uma escola crítica e criativa (Alarcão, 2001; Candau, 2000; Fullan, 2000) (idem, p. 38).

Seguindo a linha de pensamento de Veiga (2012), para envolver os alunos na escola é necessária uma metodologia de ensino com práticas interrogativas, que partem do levantamento de questões e problemas apelando a uma ação ativa de procura de respostas por parte dos alunos. É importante uma interação da prática daquele que ensina com a prática de quem está a aprender, que exige trabalhar com os alunos em projetos que tenham significado para os seus problemas do quotidiano.

Torna-se necessário reequacionar as funções do professor, visto como facilitador do desenvolvimento da imaginação, promotor de atitudes críticas, investigador social crítico, que se implica nas questões socioeducativas com que se confronta (Ponte & Chapman, 2008; Veiga, 2012 in Veiga 2012, p. 39).

Para Veiga (2012) o futuro requer um novo reposicionamento da posição da aprendizagem, um diálogo colaborativo e produtivo entre os que se dedicam à docência e à investigação num campo tão delicado e complexo como é o do envolvimento dos alunos na escola.

2.5 Outros agentes educativos na promoção de envolvimento na escola

Como já vimos anteriormente neste capítulo, é evidente que as trajetórias académicas e o consequente envolvimento dos alunos na escola dependem de uma grande variedade de fatores (incluindo fatores do indivíduo, da família, da escola, da comunidade).

Segundo Rodrigues (2009), a escola enquanto organização ou instituição escolar tem inequivocamente algumas funções que são o reflexo das exigências da sociedade na qual está inserida, e para a qual prepara cidadãos de pleno direito, com valores e competências académicas e de cidadania. Assim, as exigências que lhe são atribuídas referem-se essencialmente à socialização, instrução e educação.

Os sistemas escolares e os seus atores estão incumbidos de várias tarefas: desempenhar um papel importante na educação do carácter, dos valores e da cidadania, educação multicultural, dominando ao mesmo tempo um conjunto de áreas científicas e técnicas ao mesmo tempo que devem cumprir as dimensões tradicionais da escola moderna. Assim, para Rodrigues (2009), apesar da enorme importância que a escola adquiriu ao longo da modernidade parece ter alguma dificuldade em responder aos desafios com que se confronta. Deixa de existir apenas a tradicional relação professor-aluno na sala de aula e as interações em contexto escolar podem ser de várias formas, nomeadamente: direção/professores, alunos e direção, alunos e funcionários, escola e comunidade, entre outras.

Rodrigues (2009), refere a importância de se entender que enquanto os alunos estão no espaço da escola estão em constante formação e aprendem em muitas ocasiões sem horário marcado. Para este autor, a escola apenas tem sentido como local de partilha e de aprendizagem e a educação dos alunos não se reduz a aprender a ler, escrever ou contar.

Nas sociedades modernas, a escola tem vindo a ganhar uma importância crescente enquanto contexto de socialização para crianças e jovens. Para além disso, a aprendizagem não se processa num vazio relacional. Pelo contrário, o processo de ensino e aprendizagem é essencialmente um processo relacional que é sensível às características das relações sociais. Como é fácil de perceber, uma escola que seja caracterizada por relações positivas entre os seus membros, favorece que os vários agentes canalizem os seus recursos para o processo de ensino e aprendizagem (Planos de Melhoria da Escola, Universidade Lusíada, s.d). Escolas caracterizadas por ambientes relacionais positivos, em que os indivíduos se sintam seguros favorecem o desenvolvimento de sentido de confiança, de

pertença (Heilbrunn & Seeley, 2003) o que contribui para o envolvimento dos alunos com a escola, e para a canalização dos recursos para o processo de ensino aprendizagem.

É tarefa dos responsáveis da escola promover um contexto escolar que os estudantes desejem frequentar (Gullatt & Lemoine, 1997), um ambiente que favoreça o desenvolvimento de relações positivas, que promova o envolvimento escolar, que seja desafiante, e que existam regras, instruções, e procedimentos claros e definidos (Wagstaff, Combs, & Jarvis, 2000).

A escola é constituída por múltiplos agentes (professores, alunos, auxiliares de ação educativa, pais). As competências sociais e emocionais dos intervenientes (principalmente dos alunos) medeiam os comportamentos dos mesmos e, por conseguinte, as características das interações entre eles. Para além disso, as competências sociais e emocionais ajudam à prevenção de problemas como o comportamento que, por sua vez são um fator de risco para rendimento académico diminuído (Planos de Melhoria da Escola, Universidade Lusíada, s.d).

A promoção de competências sociais e emocionais nos alunos é uma estratégia que (devendo ser continuada no tempo e com uma ênfase desenvolvimental) se constitui como um fator de proteção para múltiplas condições desadaptativas (Planos de Melhoria da Escola, Universidade Lusíada, s.d). O mesmo documento refere ainda que a participação da família (já analisada anteriormente) e da comunidade nas escolas reflete a importância do envolvimento dos vários agentes educativos na educação das crianças, tanto a nível de desenvolvimento de competências académicas como ao nível do desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Ao se estabelecerem parcerias entre estes agentes educativos promove-se o envolvimento ativo e efetivo de todos na escola, contribuindo com competências, perspetivas e conhecimentos para o progresso do processo educativo. Para que esta parceria seja bem sucedida, é fundamental que todos sejam integrados e que as suas contribuições sejam respeitadas (idem).

A comunidade envolvente constitui assim um agente educativo de referência uma vez que o estabelecimento de parcerias entre a escola e organizações da comunidade, fomenta o compromisso com o ensino e a valorização da aprendizagem, o aumento do crescimento pessoal e social e a responsabilidade social (ibidem, s.d). Entre os fatores que estão associados à eficácia das parcerias escola/comunidade encontram-se características da escola (ex. tamanho da escola, número de alunos, etc.), tamanho da comunidade em que a escola se insere, proximidade entre a escola e a comunidade, a continuidade na disponibilização dos recursos e a comunicação bilateral (Carlsmith & Railsback, 2001; CRLRA, 2001;

Miller, 1995; Combs & Bailey, 1992, citados nos Planos de Melhoria da Escola, s.d.). Para uma comunicação eficaz entre a escola e a comunidade são essenciais as iniciativas que dinamizam parcerias com as instituições envolvidas, mas também as que promovem, junto dos alunos, hábitos de trabalho, competências pessoais, capacidade para o desenvolvimento de projetos independentes, realizar experiências, e atividades que permitam a ligação da escola à comunidade.

Todo o processo de aprendizagem dos alunos acontece dentro e fora da escola, antes, durante e depois de cada aula, na presença ou ausência de um professor e, frequentemente, na presença de um auxiliar de ação educativa, na relação com os seus pares e restantes espaços sociais (Rodrigues, 2009).

Carreira (2007) refere que os auxiliares de ação educativa

(...) são elementos de grande relevância para a organização escolar e para o processo de ensino-aprendizagem devido à sua ligação à escola, pois geralmente são trabalhadores efetivos, que conhecem a realidade escolar e populacional e o desenvolvimento do seu local de trabalho (p. 27).

Os autores Steinberg, Dornbush e Brown (1992) atribuem ao grupo de pares, entendido como o grupo de amigos que partilham experiências comuns, que têm o(s) mesmo(s) professor(es) e frequentam a mesma escola (Lee & Shute, 2009), a influência mais poderosa nos alunos ao nível dos seus comportamentos no dia a dia na escola (tempo despendido na realização dos trabalhos de casa, gosto por ir para a escola todos os dias, comportamento na sala de aula). No que concerne aos fatores sócio-emocionais, Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz e Punthuna (2003) relacionaram a qualidade das relações dos pares com resultados socioemocionais, os quais por sua vez têm influência no sucesso académico. A perceção positiva da aceitação dos pares afeta diretamente o bem estar do aluno e tem um papel importante na atenuação dos níveis de ansiedade, depressão e baixa autoestima experienciados pelo aluno na escola (Wentzel, 1991, citado por Furlong et al., 2003).

Os pares podem exercer efeitos positivos no desenvolvimento académico, constituem um suporte para o bem-estar emocional dos alunos e influenciam a motivação escolar e o envolvimento dos alunos (Wentzel, 1997). No entanto, esta influência nem sempre se verifica no sentido esperado. Estudos citados por Janosz e Blanc (2007) referem que alunos desintegrados da escola têm mais amigos e passam mais tempo com eles do que os futuros diplomados; prestam-lhes mais fidelidade do que aos pais (Janosz et al., 1997); associam-se com maior frequência aos seus pares desistentes ou potencialmente desistentes (Elliot & Voss, 1974) cujas aspirações escolares concorrem para o abandono escolar (Rumberger, 1983),

ao minarem a motivação intrínseca do adolescente e aumentarem o risco e número de condutas desviantes ou delinquentes (Hymel et al., 1996).

Mais recentemente chegaram às escolas outros agentes educativos, como é o caso dos psicólogos. Segundo Vilarinho (2012), a legislação relativa aos psicólogos em contexto escolar existe apenas há cerca de duas décadas, altura em que foram criados os Serviços de Psicologia e Orientação. Antes de 1991, a presença destes técnicos na escola já era notada, embora as suas funções e papéis fossem pouco definidos. O Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de maio, citado por Vilarinho (2012) define as funções dos Serviços de Psicologia e Orientação que são o acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo e o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade. Assim, as competências destes técnicos na escola passam, segundo a autora, por três grandes áreas: apoio psicopedagógico a alunos e professores, apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa, e a orientação escolar e profissional. Em 2004, a legislação vem integrar os técnicos de serviço social com os técnicos superiores de psicologia nos Serviços de Psicologia e Orientação. As funções destes serviços são: dar o seu parecer para o relatório para o Conselho Pedagógico, sempre que se verifique que um aluno que já foi retido em qualquer ano de escolaridade não possui as condições necessárias à sua progressão; colaborar na identificação e prevenção de situações problemáticas de alunos e na elaboração de planos de acompanhamento para estes, envolvendo a comunidade educativa; apoio em contexto escolar a alunos com necessidades educativas especiais.

De uma forma global, a intervenção do psicólogo educacional centra-se no processo de ensino-aprendizagem, podendo focar-se nas características dos alunos (físicas, cognitivas, motivacionais, morais...), nas características dos professores (atitudes face à aprendizagem, aos alunos e a si próprio), nas estratégias de ensino (teorias de aprendizagem, métodos e modelos de ensino, planificação da aula...) ou ainda nos conteúdos, por exemplo, analisando as estruturas das disciplinas, os conceitos a ensinar ou a sequência da matéria (Sprinthall & Sprinthall, 1993). A intervenção do psicólogo educacional pode visar a prevenção, a avaliação ou a intervenção, incidindo sobre o indivíduo, o grupo, o sistema educativo ou a sociedade (León, 2011) (Citados por Vilarinho, 2012, p.6).

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), medida educativa do Ministério da Educação criada em 1996 e implementada a partir de 1997, visam “repensar os fenómenos de exclusão social e de exclusão escolar” (Barbieri, 2003). As escolas trabalham sobre um Projeto Educativo que defende, no essencial, metodologias baseadas no princípio da igualdade de oportunidades e as

suas finalidades fundamentais são o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Estes programas, trouxeram para a escola outros trabalhadores sociais a juntar aos psicólogos e aos técnicos de serviço social, como os animadores socioculturais, os educadores sociais ou os mediadores culturais/sociais. Estes agentes educativos integram as equipas do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) ou do GISP (Gabinete de Intervenção Psicológica), consoante as escolas. As suas funções têm como objetivo o combate ao insucesso, absentismo, abandono e indisciplina e baseiam-se na intervenção junto dos alunos, das famílias e de instituições.

A Educação Social é feita por estes técnicos na escola através de uma via não formal que visa conquistar os alunos para os bons hábitos, para os bons comportamentos. Esta alteração de comportamentos faz-se muito mais por este meio e muito menos pela exposição de regras que os alunos até reconhecem como sendo importantes mas que depois violam na primeira oportunidade. As atividades realizadas por estes técnicos visam a conquista dos alunos para a escola como um todo, para a sua identificação com um espaço físico que assim poderão reconhecer como seu, que defenderão com muito maior entusiasmo e no qual participarão mais ativamente (Gomes, 2012).

Habitualmente subestimada, a educação não formal e informal, em que os efeitos importam mais que as intenções, constitui a matriz fundamental das nossas aprendizagens mais significativas. Daí a importância estratégica da ação educativa não formalizada, nomeadamente da animação sociocultural, no reforço do potencial educativo de uma região e na criação da “cultura de desenvolvimento (Canário, 1997).

Capítulo II

Metodologia

Este capítulo apresenta as opções metodológicas, os objetivos e os participantes desta investigação. Aqui também se descrevem os instrumentos e os procedimentos utilizados no estudo.

- **Opções Metodológicas**

A metodologia, num estudo empírico, explica de forma clara os procedimentos, métodos e técnicas necessários ao desenvolvimento do estudo, cujo objetivo é chegar à veracidade dos factos (Gil, 1999). Assim, a metodologia pode entender-se como um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados durante uma investigação. “Qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema” (Almeida & Freire, 2003, p.38).

A formulação do problema, os objetivos, e as hipóteses, orientam a opção pelo método de pesquisa quantitativo ou qualitativo. Gil (1999), refere que “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (p. 42).

Num estudo, qualquer que seja a escolha do método de pesquisa, este deve ser claramente definido e justificado, tendo em conta os instrumentos de recolha de dados e a forma de tratamento dos mesmos. Na opinião de Cohen e Manion (1990) “o método a utilizar na investigação, depende do conceito da realidade e do modo de a interpretar por parte do investigador” (p.31).

No presente estudo, optou-se pela metodologia de carácter exploratório e como instrumento de recolha de dados de informação, optou-se pelo questionário, por permitir obter informações a respeito de uma grande variedade de comportamentos como atitudes, opiniões, preferências e representações dos inquiridos, apesar da superficialidade das respostas poder ser uma limitação possível (Quivy & Campenhoudt, 2005). Um questionário permite ainda a comparação de respostas de todos os sujeitos do estudo (Gliglione & Matalon,

2007). Concretamente no presente trabalho, foram aplicados dois questionários, um a alunos do 7.º ano e outro a professores, num momento único.

Optou-se por uma recolha de dados numa determinada data e sem período de seguimento para os participantes.

As opções das respostas de alunos e professores foram codificadas, para facilitação do tratamento dos dados. Seguiu-se a sua análise estatística, beneficiando das vantagens de precisão, rigor e clareza dos dados que lhe estão associadas. Este processo possibilitou uma quantificação de um número alargado de dados, fator importante para a representatividade da amostra, e também a comparação das respostas e a análise das correlações entre as variáveis (Maroco, 2007) nos dois grupos estudados (alunos e professores).

Se, por um lado, o preenchimento de um questionário pelo próprio sujeito apresenta a vantagem de permitir aceder a informação que não é facilmente observável a partir do exterior, por outro lado pode ser mal interpretado, não totalmente preenchido ou apresentar respostas que não refletem a realidade mas sim o socialmente expectável (distorção de resposta por expectativa social). Neste estudo alunos e professores foram desde logo informados quanto aos objetivos específicos dos questionários (Tuckman, 2002). Espera-se que este último aspeto tenha sido minimizado com a salvaguarda do anonimato, contribuindo para uma maior fiabilidade das respostas dadas e, consequentemente, maior precisão nas interpretações realizadas.

• **Objetivos**

O principal objetivo deste estudo, como referido anteriormente, é perceber qual a influência da parceria professor animador sociocultural no envolvimento dos alunos na escola. Partindo do problema em estudo, a metodologia adotada é de carácter exploratório, onde se procura responder à seguinte questão:

Como é que a parceria professor-animador sociocultural promove o envolvimento dos alunos na escola?

Com o objetivo de responder a esta questão, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- Questão 1 – Como varia a perceção do aluno sobre o trabalho do animador sociocultural (em escola com e sem animador sociocultural) em função do género e das retenções?
- Questão 2 – Como varia em função do género/retenções/escola com ou sem animador sociocultural a identificação escolar dos alunos?
- Questão 3 – Como varia a perceção dos professores sobre a função do animador sociocultural em relação à presença ou ausência deste técnico na escola?
- Questão 4 – Como varia a perceção dos professores sobre a avaliação do trabalho do animador sociocultural em função do género/ciclo que leciona/tempo de serviço?
- Questão 5 – Que relação existe entre as funções do animador sociocultural e os contributos da parceria professor - animador sociocultural?
- Questão 6 – Para os professores, quais os objetivos das atividades extracurriculares que mais contribuem para o envolvimento dos alunos na escola?

- **Participantes**

Participaram no presente estudo 94 alunos do 7º ano de escolaridade e 63 professores de duas escolas do Ensino Público, geograficamente próximas, situadas na Margem Sul do Tejo, no distrito de Setúbal; duas turmas e 33 professores de uma escola onde trabalha um animador sociocultural e duas turmas e 30 professores de uma escola onde não trabalha este tipo de técnico.

A escola onde trabalha um animador sociocultural, daqui em diante denominada por E1, está inserida no Programa TEIP2 (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) desde 2010, por ser reconhecida como um contexto socioeducativo particular. Segundo o seu projeto educativo, o agrupamento de que a E1 é sede reúne um total de nove estabelecimentos de ensino, com níveis de escolaridade que se estendem do pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos

do ensino básico, até ao ensino secundário e, ainda, percursos curriculares alternativos, cursos de educação e formação, cursos profissionais e cursos de educação e formação de adultos (nos últimos anos).

A E1 situa-se no concelho do Barreiro, que no ultimo quartel do século XX sofreu um forte impulso no seu crescimento demográfico devido à construção da urbanização onde a escola se insere, que na sua maioria funciona como dormitório de muitas famílias que trabalham em Lisboa e onde se concentram muitos emigrantes oriundos dos PALOP. Junto a esta urbanização está situado um dos bairros considerados críticos do concelho do Barreiro, onde se realojaram muitas famílias de etnia cigana. O desemprego afigura-se uma das grandes vulnerabilidades desta população, estando cerca de 75% dos habitantes abrangidos pelo Rendimento Social de Inserção (dados de 2009, Diagnóstico Social do Concelho do Barreiro). O nível de escolarização da população residente na freguesia é bastante baixo, sendo de realçar que mais de 12% não possui nenhum nível de escolarização (valor que se encontra acima da média nacional – 10%) e que praticamente 30% concluiu o 1º ciclo do ensino básico.

Na E1, a multiculturalidade é uma das características da população escolar, existem alunos oriundos de várias nacionalidades (Angola, Brasil, Cabo-Verde, Espanha, Grã-Bretanha, Guiné Bissau, Moçambique, Roménia, São Tomé e Príncipe, Suíça, entre outros).

Segundo o seu projeto educativo, a E1 tem atualmente cerca de 874 alunos, 311 do segundo ciclo do ensino básico, 358 do terceiro ciclo do ensino básico e 250 do ensino secundário. Destes, 351 alunos são apoiados pela Ação Social Escolar, o que é um indicador relevante do nível socioeconómico da população escolar e indicia os casos de pobreza extrema que se têm detetado. O número de alunos sinalizados na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco é também muito elevado e crescente, constituindo outro importante indicador do enquadramento socioeconómico e cultural das famílias, bem como da sua desestruturação. Estas crianças e jovens convivem com contextos familiares complexos, com comportamentos violentos e desajustados e com hábitos de vida pouco saudáveis. Muitas crianças e jovens revelam graves problemas de socialização, dificuldades de relacionamento, problemas ao nível do desenvolvimento psicológico, cognitivo e afetivo e uma responsabilidade social reduzida.

A população escolar que frequenta a E1 é heterogénea seja qual for a vertente considerada: social, cultural, económica, étnica, familiar, etc. Assim, existem diversos fatores que cumulativamente potenciam e contribuem de forma

objetiva, mas não generalizada, para a existência de casos problemáticos de indisciplina. Dada a caracterização da população escolar e observado o seu contexto social, segundo o projeto educativo da E1 a prevalência de problemas como o insucesso, o absentismo, a indisciplina e a interrupção precoce do percurso escolar são uma realidade.

A escola onde não trabalha um animador sociocultural, daqui em diante denominada por E2, situa-se no concelho da Moita, numa zona de fronteira com um bairro social considerado bastante problemático. Segundo o seu projeto educativo, o agrupamento de que a E2 é sede, é constituído por 4 escolas, com níveis de ensino do pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico. A maioria dos alunos da E2 revela graves carências aos mais diversos níveis, mas sobretudo, no aspeto económico.

Segundo o projeto educativo da E2, a população escolar do Agrupamento inclui um número muito elevado de crianças e jovens de proveniência africana, alguns já nascidos em Portugal, oriundos de famílias africanas e, outros naturais dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa que aqui pretendem continuar os seus estudos, com particular relevância para os de Cabo Verde, Guiné Bissau e, ultimamente, São Tomé. Recentemente, a este tipo de alunos vieram juntar-se crianças e jovens dos Países de Leste, os quais, não sendo em número significativo, revelam ser alunos com hábitos de estudo bem organizados, bastante empenhados e com alguma facilidade em aprender e ultrapassar as dificuldades iniciais. O mesmo se passa com os alunos de nacionalidade chinesa que começam a chegar a esta escola. A falta de conhecimento da língua Portuguesa é uma barreira para este tipo de alunos da E2.

Para além desta especificidade, verifica-se que existem também alguns alunos de etnia cigana e que uma parte importante dos alunos da E2, são filhos de casais cujos membros se encontram ambos empregados fora da localidade, os quais quase só veem os filhos aos fins de semana, já que, durante o dia e até ao seu regresso a casa, estes ficam entregues a amas, a familiares, normalmente os avós, pessoas com idades consideráveis em muitos casos, ou aos cuidados de inúmeros ATLS.

Contudo, para além destes aspetos, segundo o projeto educativo da E2, é importante ter-se em linha de conta o número exageradamente elevado de alunos, filhos de casais com os mais variados problemas, desde a simples separação, na maioria das vezes sem reconhecimento oficial, até aos casos mais gritantes de toxicodependência, de alcoolismo e ainda, e sobretudo nestes últimos tempos, de prostituição. São igualmente vários os casos de crianças que não vivem com os

pais, estando normalmente entregues aos cuidados dos avós ou até de outros familiares ou mesmo de pessoas amigas.

Responderam aos questionários deste estudo 94 alunos da E1 e da E2, de ambos os sexos (43 rapazes e 51 raparigas) e com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. É de referir que foi pedido o consentimento aos Encarregados de Educação para participar no estudo.

Relativamente aos professores, foram inquiridos 63 em E1 e E2. O grupo foi constituído por indivíduos do sexo feminino (50) e do sexo masculino (13), com idades compreendidas entre os 20 e os 60 anos que lecionam nos 2º, 3º Ciclos ou Secundário, nas diferentes áreas disciplinares, com tempos de serviço que variam maioritariamente entre os 10 e os 30 anos.

Os participantes responderam aos questionários entre abril e maio de 2014.

• **Técnicas de Recolha de Dados**

Para esta investigação, foram aplicados dois Questionários, um a alunos (Anexo VIII) e outro a professores (Anexo IX).

No caso dos alunos, o questionário foi dividido em três partes:

- I. Instrumentos de recolha de dados;
- II. Escala de identificação dos alunos em relação à escola
- III. Questionário de Avaliação da Perceção do trabalho do animador sociocultural

Para os professores foram aplicadas apenas as partes I. e III., com as devidas alterações.

➤ **Questionário Sociodemográfico**

O Questionário Sociodemográfico foi criado com o intuito de efetuar a recolha de dados sociodemográficos que nos pareceram relevantes para a realização desta investigação, sendo parte constituinte da primeira parte de ambos os instrumentos aplicados a alunos e professores

O instrumento de avaliação para alunos permitiu-nos aceder aos seguintes dados:

1. Sexo;
2. Idade;
3. Escola Frequentada;
4. Ano de Escolaridade;
5. Retenções no percurso escolar.

Com os professores, o instrumento de avaliação permitiu-nos aceder aos seguintes dados:

1. Sexo;
2. Idade;
3. Escola em que leciona;
4. Área(s) disciplinar(es) em que leciona;
5. Anos de ensino;
6. Anos de escolaridade que leciona.

De modo a proteger a confidencialidade e o anonimato dos participantes, não foi solicitada qualquer informação que permitisse a sua identificação.

➤ ***Escala de identificação dos alunos em relação à escola***

Este questionário adaptou uma parte do questionário Feedback, Identificação, Trajetórias Escolares (QFITE) que se enquadra no âmbito do projeto “Feedback, Identidade e Trajetórias em Educação: Dinâmicas e Consequências” (FITE) (Contrato PTDC/CPE-PEC/121238/2010), desenvolvido no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O objetivo deste projeto visa a compreensão da dinâmica e as consequências da natureza do feedback dos professores no desenvolvimento da identificação dos alunos com a escola e nas suas trajetórias escolares, sendo por isso o principal objetivo do questionário estudar as relações entre estes fatores, tendo em vista a procura de sentidos para as trajetórias escolares dos alunos.

No presente estudo, foi utilizada a primeira secção deste instrumento que contém um bloco de 14 itens que pretendem alcançar indicadores relacionados com a Identificação Escolar. A escala de resposta utilizada é do tipo Likert e está entre

os extremos (concordo totalmete = 3 e Discordo totalmente = 0). O objetivo desta secção do questionário QFITE, utilizada no presente estudo, foi o de medir a identificação escolar dos alunos através do seu grau de concordância com as afirmações.

A consistência interna da escala tem um $\alpha = .82$. Os 14 itens foram submetidos a uma Análise de Componentes Principais (ACP), revelando três subdimensões para a Identificação Escolar: (a) *Dimensão Utilitarista da escola* (IU, cinco itens; $\alpha = .75$); (b) *Dimensão para a Capacidade e Vontade* (CV, cinco itens; $\alpha = .64$), e; (c) *Dimensão da Valorização e Realização Pessoal* (VR, quatro itens; $\alpha = .61$).

➤ **Questionário de Avaliação da Percepção do trabalho do Animador Sociocultural**

O Questionário de Avaliação da percepção do trabalho do Animador Sociocultural foi criado com base na revisão de literatura com o intuito de perceber qual a importância dada ao trabalho destes técnicos nas escolas, sendo parte constituinte da última secção de ambos os instrumentos aplicados.

A versão dos alunos incluiu as seguintes questões: Apurar o grau de satisfação do aluno face à escola que frequenta, utilizando uma escala do tipo Likert de 5 pontos (1 nada satisfeito; 5 muito satisfeito); Identificar a presença de animador sociocultural na escola através de uma questão de resposta dicotómica (sim/não).

Quem respondeu afirmativamente avaliou em seguida a importância da sua escola dispor de um animador sociocultural, através de uma escala de Likert de 5 pontos (1 nada importante; 5 muito importante). Na sequência desta questão avaliou-se o papel destes técnicos na sua escola e para o efeito foi criada uma escala de medida constituída por 9 itens, selecionados com base no que vem referenciado na literatura, avaliados numa escala do tipo Likert, de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). O resultado do coeficiente Alpha de Cronbach obtido para os 9 itens demonstrou uma fiabilidade razoável com um Alpha de 0,60. Assim, apesar do valor ser ligeiramente inferior, podemos considerá-lo aceitável no âmbito das ciências sociais (Ribeiro, 1999).

Quem respondeu negativamente avaliou igualmente a importância da escola dispor de um animador sociocultural bem como o papel destes técnicos utilizando as mesmas escalas de medida. O resultado do coeficiente Alpha de Cronbach

obtido para os 9 itens demonstrou uma fiabilidade razoável com um Alpha de 0,59. Assim, como referido anteriormente, apesar do valor ser ligeiramente inferior, podemos considera-lo aceitável no âmbito das ciências sociais (Ribeiro, 1999).

No caso dos professores as questões aferidas foram: Se consideram as atividades extracurriculares importantes para o envolvimento dos alunos na escola através de resposta dicotómica (sim/não), seguindo-se a justificação no caso do sim através de resposta aberta.

Procurou-se apurar se os professores reconhecem a função do animador sociocultural na escola (resposta dicotómica: sim/não) e a quem respondeu afirmativamente pediu-se que avaliasse a importância da escola dispor destes profissionais, numa escala de Likert de 5 pontos (1 nada importante a 5 muito importante).

Utilizando uma escala de medida de 6 itens referentes a funções do animador sociocultural na escola e selecionados com base no que vem referenciado na literatura pediu-se que os professores avaliassem numa escala de Likert de 5 pontos (1 discordo totalmente a 5 concordo totalmente) cada uma das funções apresentadas. O resultado do coeficiente Alpha de Cronbach obtido para os 9 itens demonstrou uma boa fiabilidade com um Alpha de 0,84.

Identificou-se a presença de animador sociocultural na escola através de uma questão de resposta dicotómica (sim/não).

Os professores que responderam afirmativamente em seguida avaliaram a importância da sua escola dispor de um animador sociocultural, através de uma escala de Likert de 5 pontos (1 nada importante; 5 muito importante).

Na sequência desta questão avaliou-se o papel destes técnicos na sua escola e para o efeito criou-se uma escala de medida constituída por 9 itens, selecionados com base no que vem referenciado na literatura, avaliados numa escala do tipo Likert, de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). O resultado do coeficiente Alpha de Cronbach obtido para os 9 itens demonstrou uma boa fiabilidade com um Alpha de 0,84.

Por fim foi pedido aos professores que avaliassem numa escala com 4 itens, do tipo Likert de 5 pontos que vai de 1 discordo totalmente a 5 concordo totalmente, as contribuições da parceria professor-animador no futuro. O resultado do coeficiente Alpha de Cronbach obtido para os 4 itens demonstrou muito boa fiabilidade com um Alpha de 0,90.

- **Procedimento**

Numa fase inicial o questionário a aplicar foi ensaiado a fim de averiguar a compreensão sobre os itens propostos, as dificuldades sentidas no preenchimento, e o tempo necessário para a sua conclusão. Para isso, foram aplicados 6 questionários a alunos de 7º ano e 6 questionários a professores de uma escola, escolhida por conveniência, que neste momento não tem, embora já tenha tido em anos letivos anteriores, um animador sociocultural. Em ambas as situações foram pedidos comentários e sugestões que permitiram a melhoria do instrumento.

Após a conclusão do questionário a aplicar a alunos e professores, foi solicitada a autorização às direções das duas escolas do Ensino Básico e Secundário, uma em que trabalha um animador sociocultural e outra onde não trabalha este tipo de técnico para a aplicação dos questionários a alunos e professores.

Depois de concedida a autorização, foi proposto às escolas que aceitaram participar neste estudo, que a recolha dos questionários dos alunos fosse efetuada nas aulas com o Diretor(a) de Turma, para que a aplicação do questionário não interferisse com o funcionamento normal das aulas. As escolas concordaram que a aplicação fosse nessas aulas e que a investigadora estivesse presente para poder esclarecer qualquer tipo de dúvida que pudesse ocorrer durante a aplicação dos instrumentos.

Antes de serem aplicados os questionários, os diretores de turma entregaram e recolheram as autorizações dos encarregados de educação. Os participantes foram voluntários, previamente informados acerca do objetivo do estudo e, os encarregados de educação deram a sua autorização para os seus educandos poderem participar.

Relativamente aos professores, estes foram informados pelas direções de ambas as escolas dos objetivos do estudo e os questionários foram distribuídos e recolhidos pelos coordenadores dos diferentes departamentos.

A amostra foi recolhida, em ambos os casos entre abril e maio de 2014. Neste estudo foram aplicados 157 questionários, 94 ao grupo de alunos e 63 ao grupo de professores. Após a recolha dos questionários, estes foram codificados para posterior tratamento estatístico através do programa SPSS versão 17. Concretamente no questionário dos professores, a pergunta 7.1 mereceu um tratamento prévio de análise de conteúdo para identificação de categorias relacionadas com as atividades extracurriculares realizadas pelos animadores socioculturais na promoção do envolvimento dos alunos na escola.

Capítulo III

No presente capítulo caracterizam-se os participantes e apresentam-se os resultados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de dar resposta à questão de investigação, tendo em conta as questões de estudo previamente formuladas. É feita uma análise e interpretação dos dados, procurando integra-los nos resultados com o enquadramento teórico apresentado no capítulo dois.

Apresentação e Discussão de Resultados

Os dados deste estudo foram tratados através do programa estatístico SPSS base 17.0. Para permitir uma análise melhor e mais esclarecedora, foram utilizados como referência alguns teóricos de onde se destacam Siegel (1975), Pestana e Gageiro (2000) e, Maroco (2007).

Os participantes do estudo exploratório não podem ser percebidos como grupos que apresentem diferenças significativas no sentido estatístico, mas sim no sentido da exploração dos dados, de forma a conhecer ou identificar os aspetos ou padrões de maior relevância.

• Caracterização dos Alunos

Participaram nesta investigação 94 sujeitos (51 do sexo feminino e 43 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, agrupados em duas faixas etárias (12 a 13 anos; 14 a 16 anos).

Tabela 1 – Distribuição do género dos alunos

		Frequência	Percentagem (%)
Alunos N = 94	Sexo feminino	51	54,3
	Sexo masculino	43	45,7

Na Tabela 1, podemos verificar a distribuição do género nos participantes, verifica-se a presença de um maior número de alunas no estudo.

Em relação à idade, os sujeitos distribuíram-se de acordo com os dados apresentados na Tabela 2:

Tabela 2 – Distribuição da idade dos alunos

	Idade	Frequência	Percentagem (%)
Alunos N = 94	12-13 anos	68	72,3
	14-16 anos	26	27,7

As idades dos alunos variam entre os 12 e os 16 anos ($M=13$ e $DP=1,08$), através da Tabela 2 podemos observar uma maior percentagem de indivíduos dos 12 aos 13 anos (72,3%), sendo os restantes alunos (27,7%) indivíduos da faixa etária entre os 14 e os 16 anos.

A totalidade dos alunos (100%) frequentam o 7º ano de escolaridade, 60,6% na escola sem animador sociocultural (E2) e 39,4% na escola com animador sociocultural (E1), como podemos observar na Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição dos alunos por escola

		Frequência	Percentagem (%)
Alunos N = 94	Escola com Animador Sociocultural	37	39,4
	Escola sem Animador Sociocultural	57	60,6

A diferença em termos do número de inquiridos numa e outra escola deriva do facto das turmas da escola sem animador sociocultural serem constituídas por um número maior de alunos, pois em ambas as escolas foram inquiridas duas turmas.

No que se refere às retenções, a maioria dos inquiridos nunca ficou retido (68,1%), esta situação foi vivida apenas por 31,9% já dos alunos.

A Tabela 4 caracteriza os participantes quanto ao número de retenções.

Tabela 4 – Percentagem do número de retenções dos alunos

		Frequência	Percentagem (%)
Alunos N = 94	1 Retenção	13	43,3
	2 Retenções	11	36,7
	3 Retenções	5	16,7
	4 Retenções	1	3,3

A Tabela 4 permite-nos observar, no que diz respeito ao número de retenções, que a maioria dos inquiridos ficou retido uma vez (43,3%). Verificamos ainda que 36,7% ficaram retidos duas vezes e que 16,7% experienciaram essa situação por três vezes. Apenas um dos inquiridos ficou retido por quatro vezes.

A distribuição do número de retenções em função da presença de animador sociocultural na escola pode observar-se na Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição do número de retenções dos alunos em função da presença de animador sociocultural na escola

		Frequência	Percentagem (%)
Alunos N = 94	Escola com Animador Sociocultural (N = 37)	9	30
	Escola sem Animador Sociocultural (N = 57)	21	70

Na Tabela 5, podemos observar que existem diferenças acentuadas entre as duas escolas e o número de retenções.

- **Caracterização dos Professores**

Nesta investigação, foram inquiridos 63 sujeitos (50 do sexo feminino e 13 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 20 e os 60 anos, divididos em três faixas etárias (entre 20 e 39 anos; entre 40 e 49 anos; entre 50 e 60 anos).

No que diz respeito ao género dos professores, os sujeitos distribuíram-se de acordo com os dados da Tabela 6:

Tabela 6 – Distribuição do género dos professores

		Frequência	Percentagem (%)
Professores N = 63	Sexo feminino	50	79,4
	Sexo masculino	13	20,6

Na Tabela 6, podemos verificar que a maioria (79,4%) dos professores inquiridos é do sexo feminino.

Em relação à idade, os sujeitos têm entre 27 e 59 anos ($M=45,17$ e $DP=8,12$) e distribuíram-se de acordo com os dados apresentados na Tabela 7:

Tabela 7 – Distribuição da idade dos professores

		Frequência	Percentagem (%)
Professores N = 63	20-39 anos	16	25,4
	40-49 anos	25	39,7
	50-60 anos	22	34,9

Analisando a Tabela 7 podemos verificar que a maior percentagem de indivíduos na amostra em estudo tem entre 40 e 60 anos (74,6%). Apenas 25,4% têm idades compreendidas entre os 20 e os 39 anos.

Na Tabela 8, apresenta-se a distribuição dos sujeitos em função do tempo a que lecionam.

Tabela 8 – Distribuição dos professores de acordo com os anos de serviço

	Anos de ensino	Frequência	Percentagem (%)
Professores N = 63	Menos de 10	10	15,9
	Entre 10 e 20	21	33,3
	Entre 20 e 30	23	36,5
	Mais de 30	9	14,3

A Tabela 8 permite-nos observar que a maioria dos inquiridos (36,5%) leciona há mais de 20 anos mas há menos de 30 anos, seguindo-se os indivíduos que lecionam há mais de 10 mas há menos de 20 anos (33,3%), o que nos permite afirmar que a maioria dos professores inquiridos têm entre 10 e 30 anos de ensino (69,8%).

As áreas disciplinares dos docentes estão distribuídas na Tabela 9:

Tabela 9 – Distribuição dos professores por área disciplinar

	Área disciplinar	Frequência	Percentagem (%)
Professores N = 63	Português/Línguas estrangeiras	27	42,9
	Matemática	9	14,3
	Ciências Físicas e Naturais	11	17,5
	Ciências Humanas	5	7,9
	Expressões e tecnologias	11	17,5

Na Tabela 9, podemos observar que existem diferenças na distribuição dos professores por áreas disciplinares, sendo a maioria dos indivíduos (42,9%) da área disciplinar de Línguas.

A Tabela 10 ilustra os ciclos de escolaridade em que os professores inquiridos lecionam. Houve a necessidade de criar um item que envolvesse o 3º ciclo e o secundário, uma vez que um número significativo de professores lecionava estes dois ciclos em simultâneo.

Tabela 10 – Distribuição dos professores pelo ciclo que lecionam

	Ciclo	Frequência	Percentagem (%)
Professores N = 63	2º Ciclo	3	4,8
	3º Ciclo	37	58,7
	3º Ciclo e Secundário	20	31,7
	Ensino Secundário	3	4,8

Analisando a Tabela 10 constata-se que a maioria dos professores (83,4%) leciona no 3º ciclo, o que corresponde ao ano de escolaridade dos alunos inquiridos (7ºano).

• **Como varia a percepção do aluno sobre o trabalho do animador sociocultural (em escola com e sem animador sociocultural) em função do género e das retenções? (Questão 1)**

Com o intuito de responder a esta questão foi realizada a análise comparativa por escola entre os alunos do sexo feminino e do sexo masculino, e as retenções escolares, com a intenção de avaliar a percepção do trabalho do animador sociocultural.

Por se apresentar mais adequado face à distribuição dos participantes em estudo, as associações entre grupos foram testadas pela aplicação de testes não paramétricos [Mann-Whitney].

Tabela 11 – Percepção dos alunos sobre o trabalho do animador sociocultural, em escola com este técnico, em função do género

	Sexo		z	p
	Feminino n = 20	Masculino n = 19		
	Média das ordens	Média das ordens		
No apoio às atividades letivas	20.90	19.05	-0.622	ns
Como orientador de atividades extracurriculares	21.20	18.74	-0.776	ns
Como fonte de conflito com a função dos professores	18.20	21.89	-1.053	ns
Como aliado dos professores no desenvolvimento pessoal e social dos alunos nas suas turmas	22.10	17.79	-1.360	ns
Como perda de tempo para os alunos	18.18	21.92	-1.099	ns
Como ocupação para os alunos mais fracos	18.80	21.26	-0.696	ns
Como fator de complemento da formação dos alunos	20.48	19.50	-0.299	ns
Na dinamização da escola	21.50	18.42	-0.933	ns
No desenvolvimento de atividades que envolvam os alunos na escola	20.45	19.53	-0.282	ns
Total escala	20.08	19.92	-0.043	ns
ns - não significativo				

Tal como podemos observar na Tabela 11, não se verificam diferenças estatisticamente significativas na percepção que rapazes e raparigas, pertencentes à escola com animador sociocultural têm acerca do trabalho destes técnicos.

Tabela 12 – Percepção dos alunos sobre o trabalho do animador sociocultural, em escola sem este técnico, em função do género

	Sexo		Z	p
	Feminino n = 31	Masculino n = 34		
	Média das ordens	Média das ordens		
No apoio às atividades letivas	31.27	23.73	-1.960	*0.050
Como orientador de atividades extracurriculares	30.02	25.40	-1.156	ns
Como fonte de conflito com a função dos professores	25.18	31.65	-1.531	ns
Como aliado dos professores no desenvolvimento pessoal e social dos alunos nas suas turmas	30.19	25.17	-1.217	ns
Como perda de tempo para os alunos	24.95	31.94	-1.680	ns
Como ocupação para os alunos mais fracos	28.60	27.23	-0.328	ns
Como fator de complemento da formação dos alunos	29.35	26.25	-0.782	ns
Na dinamização da escola	32.42	22.29	-2.488	*0.013
No desenvolvimento de atividades que envolvam os alunos na escola	30.85	24.31	-1.609	ns
Total escala	29.10	26.58	-0.579	ns

ns - não significativo; * < 0.05

De acordo com a Tabela 12, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas na percepção que rapazes e raparigas, pertencentes a escola sem animador sociocultural, têm do trabalho deste técnico, sendo que são as raparigas quem mais destaca o seu trabalho no apoio às atividades letivas e na dinamização da escola.

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas na percepção que rapazes e raparigas, pertencentes à escola sem animador sociocultural, têm relativamente aos restantes itens da escala acerca do trabalho deste técnico.

Tabela 13 – Percepção dos alunos sobre o trabalho do animador sociocultural, em escola com este técnico, em função das retenções

	Tens alguma retenção no teu percurso escolar?		Z	p
	Sim n = 9	Não n = 30		
	Média das ordens	Média das ordens		
No apoio às atividades letivas	26.22	18.13	-2.296	*0.022
Como orientador de atividades extracurriculares	28.39	17.48	-2.896	**0.004
Como fonte de conflito com a função dos professores	14.72	21.58	-1.649	ns
Como aliado dos professores no desenvolvimento pessoal e social dos alunos nas suas turmas	21.28	19.62	-0.442	ns
Como perda de tempo para os alunos	17.56	20.73	-0.786	ns
Como ocupação para os alunos mais fracos	17.89	20.63	-0.654	ns
Como fator de complemento da formação dos alunos	29.39	17.18	-3.152	**0.002
Na dinamização da escola	25.33	18.40	-1.771	ns
No desenvolvimento de atividades que envolvam os alunos na escola	27.28	17.67	-2.600	**0.009
Total escala	24.22	18.73	-0.200	ns

ns - não significativo; * < 0.05; ** < 0.01

Pela observação da Tabela 13, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre alunos repetentes e não repetentes da escola com animador sociocultural, sendo os alunos repetentes quem mais concorda com as seguintes funções deste técnico: “No apoio às atividades letivas”, “Como orientador de atividades extracurriculares”, “Como fator de complemento da formação dos alunos” e “No desenvolvimento de atividades que envolvam os alunos na escola”.

Nas restantes questões da escala não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre alunos repetentes e não repetentes da escola com animador.

Tabela 14 – Percepção dos alunos sobre o trabalho do animador sociocultural, em escola sem este técnico, em função das retenções

	Tens alguma retenção no teu percurso escolar?		Z	p
	Sim n = 21	Não n = 34		
	Média das ordens	Média das ordens		
No apoio às atividades letivas	25.69	29.43	-0.956	ns
Como orientador de atividades extracurriculares	26.26	29.07	-0.689	ns
Como fonte de conflito com a função dos professores	39.17	21.10	-4.189	***0,000
Como aliado dos professores no desenvolvimento pessoal e social dos alunos nas suas turmas	21.86	31.79	-2.358	*0.018
Como perda de tempo para os alunos	34.69	23.87	-2.550	**0.011
Como ocupação para os alunos mais fracos	24.21	30.34	-1.439	ns
Como fator de complemento da formação dos alunos	22.76	31.24	-2.090	*0.037
Na dinamização da escola	26.31	29.04	-0.658	ns
No desenvolvimento de atividades que envolvam os alunos na escola	27.98	28.01	-0.009	ns
Total escala	26.50	28.93	-0.548	ns

ns - não significativo; * < 0.05; *** < 0.001

Através da leitura da Tabela 14, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que chumbaram e os que não chumbaram. Os alunos repetentes, pertencentes a uma escola que não tem contacto com este profissional, são quem mais considera o trabalho deste técnico: “Como fonte de conflito com a função dos professores” e “Como perda de tempo para os alunos” apresentando uma visão negativa do trabalho que este técnico poderá desempenhar numa escola. Por outro lado, os alunos que foram retidos apresentam uma visão positiva acerca do trabalho que este técnico poderá desempenhar numa escola (“Como aliado dos professores no desenvolvimento pessoal e social dos alunos nas suas turmas” e “Como fator de complemento da formação dos alunos”).

Nas restantes questões da escala não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre alunos repetentes e não repetentes da escola sem animador.

Relativamente à Questão 1, importa salientar dois aspetos. No que respeita ao género, na escola onde trabalha um animador sociocultural não se evidenciam diferenças de opinião relativamente à perceção do trabalho deste técnico na escola. Isto pode dever-se ao facto do animador sociocultural, como refere Alegre (2010), estar atento à realização de atividades mais específicas para ambos os géneros, de modo a não correr o risco de alguns alunos se sentirem menos integrados ou amparados. Ao contrário do que seria esperado, uma vez que no presente estudo são as raparigas quem mais concorda com a importância do animador sociocultural para a dinamização da escola, Alegre (2010) defende, baseando-se no seu estudo, que os rapazes preferem atividades de aventura, jogos, atividades culturais e preparação de materiais a usar nas aulas (atividades que dinamizam a escola).

No que concerne à perceção que alunos com e sem retenções têm acerca das funções do animador sociocultural, importa aqui referir a perspetiva de alguns autores.

Na escola onde trabalha um animador sociocultural existem diferenças estatisticamente significativas, sendo os alunos repetentes quem mais percebe o trabalho deste técnico. Concretamente, no apoio às atividades letivas, na orientação de atividades extracurriculares, como complemento à formação dos alunos e no desenvolvimento de atividades que envolvem os alunos na escola. Há um maior reconhecimento das funções da animação sociocultural, por ser com estes alunos que incide maioritariamente o trabalho do animador sociocultural.

Segundo Dias, Campos, Saraiva e Lima (2011), a animação sociocultural investe em práticas de cidadania plena, através das quais o ser humano é estimulado a participar. Isso implica informação, consciencialização, cultura e vivência democráticas que promovam o indivíduo à categoria de ator protagonista do seu progresso social, cultural, educativo e político.

Ferreira (2005), citando Canário (2000), refere que a animação é

o eixo estruturador de uma intervenção educativa globalizada que apela a diferentes tipos de articulação: a articulação entre modalidades educativas formais e não-formais; a articulação entre atividades escolares e não escolares; a articulação entre educação das crianças e dos adultos (p. 136).

Mantendo a mesma linha de pensamento, Silva (2010) afirma:

no sentido de se buscar um conteúdo de motivação de cidadania há que identificar que, sendo a cidadania a qualidade de cidadão, ela funde-se na natureza humana. Mas a natureza humana não é um dado. É, sim, aquilo que os homens são capazes de edificar para conferir sentido à sua existência, ao seu decoro, à sua atuação no seio da sociedade (p. 9).

Verifica-se então que através de uma intervenção educativa globalizada e participada, a animação sociocultural desempenha um papel importante na elevação da autoestima coletiva relativamente a um território e à sua história, ao seu património cultural e ambiental, e na criação de uma vontade coletiva de mudança. Esta mudança, segundo Dias et. al (2011), pode iniciar-se pelas escolas, visto estas serem espaços privilegiados de liberdade, convívio e segurança, onde os indivíduos constroem as suas experiências, reproduzem os seus valores fundamentais e se formam como sujeitos integrantes de uma sociedade democrática. Para isso, os mesmos autores afirmam ser necessário combater a ocorrência de comportamentos desviantes e/ ou antisociais, para que se garanta que as escolas se mantêm como espaços protetores, com repercussões positivas no processo de ensino/aprendizagem e nas dinâmicas de inclusão social. A preservação de um ambiente favorável ao normal desenvolvimento da missão da escola é tarefa prioritária de toda sociedade em geral.

Porém, Dias et. al (2011) referem ainda que o que parece aproximar-se mais daquilo que se apelida, muitas vezes, de violência e insegurança nas escolas, é sobretudo, um clima de indisciplina dos alunos, que constitui, em si mesmo, um fator de perturbação do funcionamento das escolas, potenciando os riscos decorrentes de um aumento da insegurança e da violência o que pode justificar o facto dos alunos que não têm contacto com um animador sociocultural na escola percecionarem o trabalho deste técnico de forma negativa: como fonte de conflito com o trabalho dos professores ou mesmo como perda de tempo.

• Como varia em função do género/retenções/escola com ou sem animador sociocultural a identificação escolar dos alunos? (Questão 2)

Para responder a esta questão foi realizada a análise comparativa entre o sexo feminino e o sexo masculino, entre o facto dos alunos serem ou não repetentes e de pertencerem ou não a escola com animador sociocultural, com a intenção de testar se estes grupos diferem entre si em relação à identificação escolar do aluno.

Mais uma vez, por se apresentar mais adequado face à distribuição dos participantes em estudo, as associações entre grupos foram testadas pela aplicação de testes não paramétricos [Mann-Whitney].

Tabela 15 – Identificação escolar dos alunos em função do género

	Sexo		Z	P
	Feminino n = 51	Masculino n = 43		
	Média das ordens	Média das ordens		
Identifico-me com a escola que pertença	46.96	48.14	-0.231	Ns
Gosto dos professores da minha escola	50.82	43.56	-1.386	Ns
Só ando na escola porque sou obrigado	45.29	50.12	-0.907	Ns
Os meus professores nunca me consideraram um bom aluno	46.89	48.22	-0.250	Ns
As minhas capacidades fazem-me estar confiante quanto ao meu futuro	47.72	47.24	-0.089	Ns
Tenho capacidade para entrar na universidade	50.74	43.66	-1.326	Ns
O que aprendo na escola vai ser útil para o meu futuro	52.18	41.95	-2.212	*0.027
As notas que tenho na escola determinam o meu futuro	48.44	46.38	-0.399	Ns
Vou terminar o ensino secundário	52.65	41.40	-2.314	*0.021
Na escola já tive oportunidades para descobrir que consigo fazer coisas novas	51.91	42.27	-1.942	Ns
O meu futuro depende do que faço na escola	48.91	45.83	-0.633	Ns
Não me importo com as notas desde que passe de ano	42.88	52.98	-1.857	Ns
Para mim tirar boas notas é sinal de um bom futuro	51.29	43.00	-1.727	Ns
Para mim andar na escola é uma experiência enriquecedora	51.93	42.24	-1.937	Ns

ns - não significativo; * < 0.05

Analisando a Tabela 15, verificam-se diferenças estatisticamente significativas na identificação escolar de rapazes e raparigas para os itens: “O que aprendo na escola vai ser útil para o meu futuro” e “Vou terminar o ensino secundário”; pertencentes à subescala Visão Utilitarista da escola. Não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas para os restantes itens.

Também não se identificaram diferenças estatisticamente significativas para a escala total. A subescala Valorização e Realização Pessoal apresentou diferenças estatisticamente significativas, sendo as raparigas quem mais se encontra valorizadas e realizadas pessoalmente ($M = 52,57$; $z = -1,9$; $p = 0,46$), quando comparadas com os rapazes.

Tabela 16 – Identificação escolar dos alunos em função das retenções

	Tens alguma retenção no teu percurso escolar?		Z	P
	Sim n = 30	Não n = 64		
	Média das ordens	Média das ordens		
Identifico-me com a escola que pertença	46.70	47.88	-0.215	Ns
Gosto dos professores da minha escola	51.03	45.84	-0.926	Ns
Só ando na escola porque sou obrigado	50.57	46.06	-0.793	Ns
Os meus professores nunca me consideraram um bom aluno	54.60	44.17	-1.837	Ns
As minhas capacidades fazem-me estar confiante quanto ao meu futuro	49.95	46.35	-0.638	Ns
Tenho capacidade para entrar na universidade	37.57	52.16	-2.560	*0.010
O que aprendo na escola vai ser útil para o meu futuro	45.62	48.38	-0.560	Ns
As notas que tenho na escola determinam o meu futuro	43.70	49.28	-1.013	Ns
Vou terminar o ensino secundário	40.03	51.00	-2.111	*0.035
Na escola já tive oportunidades para descobrir que consigo fazer coisas novas	46.07	48.17	-0.397	Ns
O meu futuro depende do que faço na escola	51.70	45.53	-1.184	Ns
Não me importo com as notas desde que passe de ano	53.73	44.58	-1.576	Ns
Para mim tirar boas notas é sinal de um bom futuro	41.52	50.30	-1.712	Ns
Para mim andar na escola é uma experiência enriquecedora	48.17	47.19	-0.183	Ns

ns - não significativo; * < 0.05

Com base na Tabela 16, verificam-se diferenças estatisticamente significativas na identificação escolar de alunos que ficaram ou não retidos para os itens: “Tenho capacidade para entrar na universidade” e “Vou terminar o ensino secundário”; pertencentes à subescala Capacidade e Vontade, sendo os alunos não repetentes quem apresenta em média valores mais elevados. Não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas para os restantes itens.

Também não se identificaram diferenças estatisticamente significativas nas diferentes subescalas e na escala total.

Tabela 17 – Identificação escolar dos alunos em função da presença de animador sociocultural na escola

	Escola com Animador Sociocultural		Z	P
	Sim n = 39	Não n = 55		
	Média das ordens	Média das ordens		
Identifico-me com a escola que pertença	47.14	47.75	-0.119	Ns
Gosto dos professores da minha escola	43.83	50.10	-1.182	Ns
Só ando na escola porque sou obrigado	48.54	46.76	-0.330	Ns
Os meus professores nunca me consideraram um bom aluno	48.32	46.92	-0.261	Ns
As minhas capacidades fazem-me estar confiante quanto ao meu futuro	49.59	46.02	-0.669	Ns
Tenho capacidade para entrar na universidade	51.71	44.52	-1.333	Ns
O que aprendo na escola vai ser útil para o meu futuro	48.45	46.83	-0.347	Ns
As notas que tenho na escola determinam o meu futuro	47.58	47.45	-0.025	Ns
Vou terminar o ensino secundário	49.74	45.91	-0.780	Ns
Na escola já tive oportunidades para descobrir que consigo fazer coisas novas	43.40	50.41	-1.396	Ns
O meu futuro depende do que faço na escola	42.82	50.82	-1.623	Ns
Não me importo com as notas desde que passe de ano	40.26	52.64	-2.252	*0.024
Para mim tirar boas notas é sinal de um bom futuro	53.29	43.39	-2.039	*0.041
Para mim andar na escola é uma experiência enriquecedora	49.31	46.22	-0.611	Ns

ns - não significativo; * < 0.05

Analisando a Tabela 17, verificam-se diferenças estatisticamente significativas na identificação escolar dos alunos que pertencem ou não a escola com animador sociocultural, para o item “Não me importo com as notas desde que passe de ano”, em que os alunos pertencentes a escola sem animador sociocultural apresentam em média maior grau de concordância com esta afirmação, ou seja, uma menos capacidade e vontade face à escola; e para o item “Para mim tirar boas notas é sinal de um bom futuro”, onde os alunos pertencentes à escola com este técnico são quem tem uma visão mais utilitarista da escola.

Não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas para os restantes itens. Também não se identificaram diferenças estatisticamente significativas nas diferentes subescalas e na escala total.

Segundo Carvalho et al. (in press), a literatura é consensual no que concerne à importância do papel do contexto educacional no processo de desenvolvimento da identidade do aluno (Kaplan & Flum, 2012, citados por Carvalho et al., in press) no modo como reconstrói conhecimento (Klassem, 2006, citado por Carvalho et al., in press), bem como na facilidade de controlar e gerir capacidades cognitivas (Rogoff, 1999, citado por Carvalho et al., in press)

Estes autores defendem que a

aprendizagem é entendida como uma socialização em comunidades de prática e o conhecimento é considerado como o desenvolvimento de uma identificação com certos grupos e adoção das suas práticas (p. 4).

Assim, pode afirmar-se que o conhecimento constituído em práticas de socialização é o núcleo da identidade dos alunos, tornando as comunidades, as práticas e os conhecimentos desenvolvidos na escola o domínio central na vivência de experiências e no reconhecimento dos alunos que são e que querem ser no futuro.

Wenger (2007, citado por Carvalho et al., in press) refere que as experiências de participação no contexto escolar vão definindo a trajetória académica do aluno. Por este motivo, a construção da identidade do aluno vai-se fazendo durante o seu percurso escolar através de processos de participação, reificação, integração, exclusão e distinção (Abrantes 2003; Freire, et al, 2009; Kaplan & Flum, 2012, citados por Carvalho et al., in press). A identificação é, deste modo, parte do processo de construção da identidade, traduzindo-se nas relações de investimento, que podem ser de associação ou diferenciação, de participação ou não participação. Os alunos, enquanto sujeitos aprendentes, desenvolvem relações complexas com os vários conteúdos escolares, bem como com os diferentes agentes educativos, segundo a revisão de literatura do Capítulo II, o animador sociocultural promove estas relações de investimento, o que justifica o facto dos alunos pertencentes à escola com este técnico terem uma visão mais utilitarista da escola.

Para Abrantes (2003, citado por Carvalho et al., in press), neste processo de identificação do aluno com a escola, é importante que se tenha em consideração o efeito de transição. Carvalho et al. (in press), citam estudos realizados em vários países que revelam a alteração de padrões de sucesso ou insucesso escolar com a transição entre ciclos de ensino. No que concerne a estudos nacionais, estes autores defendem que transitar para um novo ciclo de ensino se traduz num aumento significativo da probabilidade de experimentar insucesso escolar, em

relação ao ciclo anterior, definindo uma nova situação que tende a ser estável para os restantes anos do respetivo ciclo. Os alunos inquiridos neste estudo encontram-se em fase inicial de ciclo (7ºAno) e os alunos não repetentes são quem revela mais capacidade e vontade, o que vai ao encontro dos estudos supracitados.

• **Como varia a percepção dos professores sobre a função do animador sociocultural em relação à presença ou ausência deste técnico na escola? (Questão 3)**

Com o objetivo de responder a esta questão foi realizada a análise comparativa entre a presença ou ausência de animador sociocultural na escola e as diferentes funções que este técnico poderá desempenhar, no grupo dos professores.

Mais uma vez, por se apresentar mais adequado face à distribuição dos participantes em estudo, as associações entre grupos foram testadas pela aplicação de testes não paramétricos [Mann-Whitney].

Tabela 18 – Percepção dos professores sobre a função do animador sociocultural em relação à presença ou ausência deste técnico na escola

	Presença de animador sociocultural na escola		z	p
	Sim n = 33	Não n = 30		
	Média das ordens	Média das ordens		
No apoio às atividades letivas	33.58	30.27	-0.733	ns
Na orientação de atividades extracurriculares	37.83	25.58	-2.916	**0.004
Parceria com os professores no desenvolvimento pessoal e social dos alunos	37.24	26.23	-2.627	**0.009
Promotor de ocupação para os alunos mais fracos	34.59	29.15	-1.237	ns
Promotor de atividades de complemento da formação dos alunos	35.82	27.80	-1.901	ns
Dinamizador de atividades na escola	36.05	27.55	-2.101	*0.036
Total escala	37.00	26.50	-2.281	*0.023

ns - não significativo; * < 0.05; ** < 0.01

Com base na análise da Tabela 18, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas para as funções “Na orientação de atividades extracurriculares”, “Parceria com os professores no desenvolvimento pessoal e social dos alunos” e “Dinamizador de atividades na escola”. Desta análise apura-se que em média são os professores da escola com animador sociocultural quem mais reconhece estas três funções.

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas para os restantes itens.

Para Soares (s.d), na sociedade atual, porque a educação deve ser permanente e comunitária, valoriza-se a partilha de saberes entre os diferentes contextos de aprendizagem, assim como na interação como meio envolvente. Por isso, deve existir uma relação próxima entre o plano educativo e o plano social, já que a educação é condicionada e condiciona a sociedade (Lopes 2008). Nesta interação entre sociedade e educação, a animação sociocultural deve assumir um papel de participação/ação.

Deste modo, a animação sociocultural pode ser considerada, segundo Soares (s.d) um movimento de Educação Social que, sendo a sua finalidade a dinamização social, busca a consciencialização (promovendo atividades para os grupos) e a participação (desenvolvendo atividades com os grupos), criando e estruturando processos e iniciativas estáveis e autónomas onde a comunidade esteja fortemente envolvida. Podemos assim verificar que se abrem novos espaços e hipóteses de trabalho na área da Animação Socioeducativa cujo principal objetivo é, segundo a mesma autora, a ligação desta a uma inovadora tecnologia educativa que articula, cruza e partilha saberes relativos aos diferentes espaços educativos: Formal, Não Formal e Informal, através de variadas técnicas exploradas anteriormente neste estudo no capítulo dois.

Para Soares (s.d) o animador sociocultural é um educador, na medida em que orienta o aluno na construção do seu conhecimento, um mediador porque é capaz de estabelecer uma comunicação positiva entre pessoas e um agente social porque dinamiza e mobiliza grupos, numa tentativa de mudança de atitudes. Daí o reconhecimento das suas funções do animador sociocultural de orientação das atividades extra curriculares e dinamização da escola por parte dos professores que com ele trabalham na sua escola.

• **Como varia a percepção dos professores sobre a avaliação do trabalho do animador sociocultural em função do género/ciclo que leciona/tempo de serviço? (Questão 4)**

Com o intuito de responder a esta questão foi realizada a análise comparativa entre o género, os anos de escolaridade que lecionam e o tempo de serviço dos professores da escola com animador sociocultural, e a avaliação que estes fazem do trabalho deste técnico na escola.

Por se apresentar mais adequado face à distribuição da subamostra em estudo, as associações entre grupos foram testadas pela aplicação de testes não paramétricos [Mann-Whitney e Kruskal-Wallis].

Tabela 19 – Percepção dos professores sobre a avaliação do trabalho do animador sociocultural em função do género

	Sexo		z	p
	Feminino n = 30	Masculino n = 3		
	Média das ordens	Média das ordens		
No apoio às atividades letivas	17.97	7.33	-1.868	ns
Como orientador de atividades extracurriculares	16.83	18.67	-0.333	ns
Como fonte de conflito com a função dos professores	17.78	9.17	-1.529	ns
Como aliado dos professores no desenvolvimento pessoal e social dos alunos nas suas turmas	17.55	11.50	-1.135	ns
Como perda de tempo para os alunos	16.92	17.83	-0.167	ns
Como ocupação para os alunos mais fracos	17.63	10.67	-1.255	ns
Como fator de complemento da formação dos alunos	17.18	15.17	-0.383	ns
Na dinamização da escola	16.77	19.33	-0.494	ns
No desenvolvimento de atividades que envolvam os alunos na escola	17.75	9.50	-1.586	ns
Total escala	17.77	9.33	-1.447	ns

ns - não significativo

Pela observação da Tabela 19, resultante de um teste de Mann-Whitney, pode constatar-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros relativamente à avaliação do trabalho do animador sociocultural.

Tabela 20 – Percepção dos professores sobre a avaliação do trabalho do animador sociocultural em função dos ciclos que leciona

	Ciclos Lecionados				χ^2	<i>p</i>
	2.º ciclo	3.º ciclo	Ensino Sec.	3.º ciclo e Ensino Sec.		
	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 3	<i>n</i> = 18		
	Média das ordens	Média das ordens	Média das ordens	Média das ordens		
No apoio às atividades letivas	17.50	16.65	12.33	17.92	0.930	<i>ns</i>
Como orientador de atividades extracurriculares	16.00	16.65	8.17	18.78	3.567	<i>ns</i>
Como fonte de conflito com a função dos professores	13.75	15.35	16.17	18.42	0.999	<i>ns</i>
Como aliado dos professores no desenvolvimento pessoal e social dos alunos nas suas turmas	18.75	16.95	17.18	16.64	0.162	<i>ns</i>
Como perda de tempo para os alunos	17.75	19.05	17.83	15.64	0.960	<i>ns</i>
Como ocupação para os alunos mais fracos	9.25	16.00	13.67	18.97	2.822	<i>ns</i>
Como fator de complemento da formação dos alunos	17.50	14.00	17.50	18.53	1.762	<i>ns</i>
Na dinamização da escola	17.00	14.20	10.00	19.72	4.881	<i>ns</i>
No desenvolvimento de atividades que envolvam os alunos na escola	17.00	15.50	17.00	17.83	0.474	<i>ns</i>
<i>ns</i> - não significativo						

De acordo com a tabela 20, resultante de um teste de Kruskal-Wallis, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os ciclos lecionados pelos professores relativamente à avaliação do trabalho do animador sociocultural.

Tabela 21 – Percepção dos professores sobre a avaliação do trabalho do animador sociocultural em função do tempo de serviço

	Tempo de Serviço				χ^2	<i>p</i>
	<10 anos <i>n</i> = 6	10>20 anos <i>n</i> = 10	20>30 anos <i>n</i> = 14	>30 anos <i>n</i> = 3		
No apoio às atividades letivas	17.50	20.60	15.21	12.33	2.728	<i>ns</i>
Como orientador de atividades extracurriculares	14.83	17.60	17.82	15.50	0.582	<i>ns</i>
Como fonte de conflito com a função dos professores	20.17	17.35	15.14	18.17	1.313	<i>ns</i>
Como aliado dos professores no desenvolvimento pessoal e social dos alunos nas suas turmas	16.33	17.85	15.79	21.17	1.066	<i>ns</i>
Como perda de tempo para os alunos	14.58	18.15	18.04	13.17	1.311	<i>ns</i>
Como ocupação para os alunos mais fracos	17.58	19.60	14.96	16.67	1.547	<i>ns</i>
Como fator de complemento da formação dos alunos	18.25	16.80	16.00	19.83	0.633	<i>ns</i>
Na dinamização da escola	18.17	17.70	17.00	12.33	1.067	<i>ns</i>
No desenvolvimento de atividades que envolvam os alunos na escola	17.00	17.75	15.93	19.50	0.548	<i>ns</i>
<i>ns</i> - não significativo						

Analisando a tabela 21, resultante do teste de teste de Kruskal-Wallis, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o tempo de serviço e a avaliação do trabalho do animador sociocultural.

Não existem diferenças estatisticamente significativas na percepção da avaliação do trabalho do animador sociocultural em função do género, tempo de serviço ou ciclos lecionados pelos professores. Importa referir que, de acordo com a prática profissional do animador sociocultural, seria esperado que relativamente ao tempo de serviço existisse uma diferença na percepção da avaliação do trabalho destes técnicos por parte dos professores pertencentes à escola com animador sociocultural. Por um lado, os professores que trabalham à menos tempo estão normalmente mais predispostos para trabalhar em parceria com outros técnicos, o que poderia levar a uma maior percepção da avaliação do trabalho do animador sociocultural. Por outro, os professores com mais tempo de serviço, já experienciaram mais contextos educativos, já tiveram oportunidade, ao longo da sua carreira, de trabalhar com vários técnicos e por isso, também se esperava que tivessem uma maior percepção da avaliação do trabalho do animador sociocultural. A ausência de diferenças significativas pode ser devido à heterogeneidade da amostra. A maioria dos professores inquiridos tem entre 10 e 30 anos de serviço, sendo apenas seis os professores que têm menos de 10 anos de serviço e três os que têm mais de 30 anos de serviço (<10 anos $n = 6$, 10>20 anos $n = 10$, 20>30 anos $n = 14$ e >30 anos $n = 3$).

A informação recolhida na escola com animador sociocultural, junto da técnica que lá desempenha as suas funções, também levaria a esperar que os professores que lecionam o 2.º Ciclo percecionassem melhor a avaliação do trabalho do animador sociocultural, uma vez que o trabalho deste técnico tem incidido maioritariamente neste ciclo de ensino. Mais uma vez esta diferença pode não se verificar por a maioria dos professores inquiridos lecionarem o 3.º. Ciclo e o Ensino Secundário (2.º Ciclo $n = 2$, 3.º Ciclo $n = 2$, Ensino Secundário $n = 3$ e 3.º Ciclo e Ensino Secundário $n = 18$).

• Que relação existe entre as funções do animador sociocultural e os contributos da parceria professor-animador sociocultural? (Questão 5)

Para responder a esta questão analisou-se a relação entre as funções do animador sociocultural na escola e os contributos da parceria professor-animador sociocultural apontados pelos professores.

De modo a verificar se existe ou não a relação mencionada, realizou-se o teste de Correlação de Spearman (ρ ou p), uma vez que não se verificou a normalidade de distribuição de nenhuma das variáveis.

Tabela 22 – As funções do animador sociocultural e os contributos da parceria professor-animador sociocultural

		As atitudes/ comportamentos dos alunos melhorem em sala de aula	Os alunos fiquem mais motivados para a aprendizagem	Ocorram menos situações de conflito/indisciplina na escola	Melhore a comunicação professor- aluno
Funções do animador sociocultural	rho	**0.721	**0.739	**0.721	**0.735
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	63	63	63	63

** Verificam-se correlações significativas entre as variáveis a um nível de significância $\alpha=0,01$.

Analisando a tabela 22, verifica-se uma correlação positiva significativa entre as funções do animador sociocultural e os contributos da parceria professor-animador sociocultural. Todas as correlações estabelecidas entre as funções do animador sociocultural e os itens dos contributos da parceria professor-animador sociocultural situam o seu valor de rho entre 0.7 e 0.89. O que significa que existe uma tendência para quando há um reconhecimento das funções do animador sociocultural na escola, por parte dos professores, haver um maior reconhecimento da importância desta parceria ao nível do empoderamento desta relação para um melhor e mais eficaz envolvimento dos alunos na escola.

Animador sociocultural é todo aquele que, sendo possuidor de uma formação adequada, é capaz de elaborar e/ou executar um plano de intervenção, numa comunidade, instituição ou organismo, utilizando técnicas culturais, sociais, educativas, desportivas, recreativas e lúdicas (ANASC, Estatutos do Animador).

Como analisado no segundo capítulo deste estudo, no que respeita ao perfil formativo, nacional e internacional, deste profissional, , existe uma forte presença de unidades curriculares na área das Ciências Sociais Comportamentais, complementada com unidades curriculares que vão desde as Artes Performativas, à Comunicação Audiovisual, ao Desporto, às Artes Visuais, ao Património e Museologia, entre outras. Resumidamente, e dada a pluralidade e densidade de atributos associados a este profissional, Saúde e Lopes (2011) referem que se trata de alguém que desenvolve uma prática profissional na área social e cultural; planifica, desenvolve e executa projetos comunitários; utiliza pedagogias socioeducativas em contextos de atuação não formais; incrementa as relações comunitárias promovendo o desenvolvimento global em contextos/âmbitos de atuação diferenciados (lazer, educativos, trabalho com jovens, trabalho com idosos). As autoras referem ainda, citando Gillet, que o trabalho do animador

sociocultural é desenvolvido numa duplicidade entre imaginação/criatividade de modo a criar novas formas de ação e novas modalidades de trabalho com as comunidades (Gillet, 2006, citado por Saúde & Lopes 2011).

Saúde e Lopes (2011) fazem referência às seguintes funções do animador sociocultural: programa um conjunto de atividades de carácter educativo, cultural, desportivo e social no âmbito do serviço onde está integrado e das necessidades das populações; organiza, coordena e/ou desenvolve atividades diversas no âmbito dos programas, tais como ateliers, visitas a diversos locais (museus, exposições), encontros desportivos, culturais (debates, conferências) e recreativos; desenvolvimento do espírito de pertença, cooperação e solidariedade entre as pessoas; proporciona o desenvolvimento de capacidades de expressão e de realização. Ora, se considerarmos a perspetiva de Dubet e Martucelli (1996 citados por Faria, 2013) nos anos 90, de que na tarefa de melhor compreender a ação que a Escola desempenha é preciso colocar a nossa atenção nas experiências escolares e na forma como os indivíduos se envolvem, ajustando e articulando as diversas dimensões do sistema, nas quais constroem as suas próprias experiências e se constituem a si mesmos, constatamos que as funções da animação sociocultural, quando adaptadas à escola por profissionais devidamente qualificados, podem ser uma mais-valia para o envolvimento dos alunos.

Como refere Faria (2013), a ação educativa da Escola de hoje é uma tarefa que não se prende apenas com os alunos, mas, com todos os agentes envolvidos no processo educativo e muito em particular os professores de quem se espera, pela formação, profissionalismo e humanismo, que se mostrem sempre atentos e capazes de fomentar uma participação consciente e comprometida dos seus alunos (Parreiral, 2011, citado por Faria, 2013).

Alegre (2010) defende o surgimento da Animação Socioeducativa, fundamentado e enquadrado nas pedagogias da não-directividade, assentes nas teorias social, psicológica e motivacional de Paulo Freire, Carl Rogers e Abraham Maslow, respetivamente, que partem do princípio que as pessoas crescem melhor psicológica e emocionalmente quando estão rodeadas de relações humanas positivas, francas, afetuosas e autênticas e quando podem comprovar a eficácia do que aprendem, criam uma imagem positiva sobre elas e desenvolvem as potencialidades mais específicas.

O processo educativo deve centrar-se no desenvolvimento da pessoa; os conteúdos disciplinares e os resultados de aprendizagem não podem confundir-se com as finalidades da educação (Alegre, 2010, p. 40).

Vários autores (Faria, 2013; Alegre 2010) defendem, por isso, que o papel do professor na sociedade atual, não consiste somente na transmissão de conhecimentos, mas também na orientação do crescimento pessoal num clima de liberdade e autenticidade: o professor assume-se como um facilitador das relações interpessoais;

Neste sentido, Faria (2013) defende que é preciso utilizar os contextos de aprendizagem para ensinar os alunos a pensar e a agir, de forma coerente, consciente, motivada, orientada e produtiva. A escola de hoje é mais do que um espaço e tempo de aquisição de conhecimentos, técnicas, tecnologias e práticas. Surge também com a missão de capacitar e apoiar os seus alunos no desenvolvimento das suas aptidões, proporcionando ambientes enriquecedores, que possibilitem aprendizagens e experiências significativas de vida, que orientem o pensamento e a ação para a realização do seu projeto de vida com êxito.

Alegre (2010), acrescenta:

a aprendizagem verdadeira e duradoura é a que o aluno faz por si próprio, com autonomia e um elevado nível de independência; o ambiente deve ser tão livre quanto possível e ausente de controlos exteriores que condicionam e oprimem a mente humana (p.40).

Para Alegre (2010), a animação socioeducativa, partindo da pessoa (das suas experiências, vivências, situações de vida, circunstâncias, entre outros aspetos), pode contribuir para despertar a curiosidade e o conhecimento, estimular a ação, desenvolver a o diálogo entre os vários intervenientes, promover os processos críticos e criativos, em ordem à autonomia, à liberdade e à felicidade. Estas atividades não surgem de forma arbitrária, voluntarista, impostas, mas sim contextualizadas com a vida, estimulantes, criativas e criadoras, promotoras da pessoa, do grupo e da sociedade.

Observando o que fazem os animadores e, sobretudo, como o fazem, facilmente encontramos características que tornam a animação sociocultural uma atividade educativa-formativa. Essas características passam por promover, encorajar, despertar inquietações, motivar para a ação, fazer desabrochar potencialidades latentes em indivíduos, grupos ou comunidades.

A animação sociocultural no âmbito educativo pressupõe sempre uma intencionalidade (objetivo educacional), uma operacionalização dos objetivos através de um modo específico de agir (estratégias educativas) e um processo sucessivo com ações graduais (itinerário educativo) (Alegre, 2010, p. 40).

Funções estas que aliadas ao trabalho do professor aqui discutido podem ser uma mais-valia para melhorar as atitudes/comportamentos em sala de aula,

motivar para a aprendizagem , diminuir as situações de conflito e melhorar a comunicação professor-aluno, de acordo com os resultados apresentados nesta questão.

• **Para os professores, quais os objetivos das atividades extracurriculares que mais contribuem para o envolvimento dos alunos na escola? (Questão 6)**

Com o propósito de responder a esta questão foi efetuada uma análise descritiva de forma a reduzir a informação. Dos 63 professores inquiridos, 53 responderam afirmativamente à questão “considera que as atividades extracurriculares são importantes para o envolvimento dos alunos na escola?” (N=53, $M = 3.09$, $DP = 1.790$). A distribuição das suas opiniões acerca das finalidades das atividades extracurriculares apresentam-se na Tabela 23.

Tabela 23 – Opinião dos professores acerca das finalidades das atividades extracurriculares.

	Frequência	%	% válida
Desenvolvimento de competências pessoais e sociais	13	20.6	24.5
Fomentar a inclusão e prevenir a exclusão social	9	14.3	17
Promoção da motivação para o envolvimento dos alunos na escola	15	23.8	28.3
Valorizar a imagem da escola	1	1.6	1.9
Promoção e desenvolvimento das competências cognitivas	6	9.5	8.3
Complemento das atividades extra curriculares	9	14.3	17

A maioria dos professores (28,3%) referiu que a principal finalidade das atividades extra curriculares é a de promover a motivação para o envolvimento dos alunos na escola, seguida da promoção do desenvolvimento de competências pessoais e sociais (24,5%).

Neste sentido, e como foi descrito anteriormente, os planos de melhoria da escola da Universidade Lusíada (s.d) afirmam que o percurso académico resulta de processos cumulativos ao longo do tempo. O envolvimento dos alunos com a escola e o investimento que fazem nas questões académicas dependem de vários fatores, como aqui tem sido referido. O envolvimento escolar tem vindo a revelar-se como um preditor importante das trajetórias académicas dos indivíduos. De entre os fatores que têm impacto no envolvimento dos alunos com a escola estão as relações com colegas e professores, e a identificação dos alunos com o contexto escolar, bem como as atividades da escola. Se existem alunos orientados para os resultados e para o desempenho académico (o que, por si só tem potencial de os motivar para a escola), existem também alunos pouco orientados para o desempenho académico e para os resultados escolares. Ora, para este tipo de alunos, uma escola que seja percebida por eles como um contexto meramente de desempenho académico e de reflexo de resultados escolares, tenderá a ser percebida como um contexto pouco atraente e pouco aprazível.

Uma forma de promover que este tipo de alunos encontre fatores de identificação e de envolvimento com a escola é criar experiências que (tendo o potencial de promover também aprendizagens curriculares) promovam interações que sejam prazerosas para os alunos e que contribuam para que o aluno se envolva com a escola. Exemplos deste tipo de experiências incluem atividades que não são curriculares (podendo e devendo ser planeadas numa perspetiva de complementariedade com as atividades curriculares), como atividades durante as férias, desporto, atividades lúdicas, visitas de estudo, ateliers, etc. Como é salientado por autores como Peterson e Fox (2004), as atividades extracurriculares são especialmente importantes com alunos em risco, não só porque promovem atividades de aprendizagem (enriquecimento curricular), mas também incentivam o desenvolvimento das relações pessoais, estabelecimento de novas amizades e clima relacional mais positivo na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao papel do animador sociocultural na escola, neste estudo podemos verificar que este é valorizado por alunos e professores. Os resultados indicam que na escola com animador sociocultural os alunos estão mais motivados e proactivos, mesmo aqueles que têm retenções no seu percurso escolar. Os alunos da escola sem animador sociocultural que ao longo do seu percurso escolar já ficaram retidos, têm uma visão mais negativa acerca das funções deste técnico, podendo por isso levantar-se a hipótese de que o facto de não ter contacto no seu percurso escolar com este técnico leve a um desconhecimento das suas funções e consequentemente a terem uma visão negativa e desmotivada perante os elementos da comunidade escolar (aspetos trabalhados ludicamente em escolas com estes técnicos).

Os professores que reconhecem as funções do animador sociocultural e que trabalham com este técnico na escola percecionam o envolvimento dos alunos e valorizam a parceria professor-animador sociocultural. A estatística indica que existe uma tendência para quando há um reconhecimento das funções do animador sociocultural na escola, por parte dos professores, haver um maior reconhecimento da importância desta parceria ao nível do empoderamento que esta relação acarreta para um melhor e mais eficaz envolvimento dos alunos na escola.

A dinamização de atividades extracurriculares é reconhecida e valorizada por professores e alunos como uma das funções do animador sociocultural na escola. A maioria dos professores referiu que a principal finalidade destas atividades é a de promover a motivação para o envolvimento dos alunos na escola, seguida da promoção do desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Com base nestes dados podemos concluir que as atividades extracurriculares dinamizadas pelo animador sociocultural podem contribuir para o envolvimento/identificação dos alunos na escola, respondendo assim à principal questão de investigação.

No que se refere às limitações do estudo considera-se que as escalas podiam ser mais trabalhadas do ponto de vista das suas qualidades psicométricas, no entanto por se tratar de um estudo exploratório não foi possível fazê-lo. Também se considera que teria sido uma mais valia alargar o estudo para outros níveis de escolaridade e a outras escolas bem como ter um maior equilíbrio no género dos professores inquiridos, de forma a tornar a amostra mais representativa.

Em investigações futuras seria interessante ter amostras mais homogéneas em termos de idade e género (no caso do grupo de professores) e aplicar as mesmas escalas de medida a alunos e professores de modo a poder fazer comparações de opiniões entre estes dois grupos.

Também seria interessante dar continuidade ao estudo com o intuito de melhorar as escalas de medida e validá-las para a população portuguesa.

Espera-se que estes resultados possam ter contribuído para uma melhor compreensão da perceção que alunos e professores têm acerca do papel do animador sociocultural na escola bem como da avaliação que fazem acerca do trabalho deste técnico, contribuindo assim para uma melhoria do envolvimento escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M., Veiga, F. H., Antunes, J. & Ferreira, A. (2006). Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados. In Tavares et al. (Eds.) *Ativação do desenvolvimento psicológico: Atas do Simpósio Internacional* (pp. 194-200). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alegre, S. (2010). *Os contributos da Animação Sociocultural para uma escola de futuro: expectativas dos diferentes intervenientes*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise social*, 40 (176).
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª edição). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Ander-Egg, E. (1999). *O Léxico do Animador*. Amarante: Associação Nacional de Animadores Socioculturais.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.
- Barbieri, H. (2003). *Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território*. Porto: Educação, Sociedade e Culturas.
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Camacho, A., & Tavares A. (2008). *O nosso dicionário. Dicionário da língua portuguesa*. Lisboa: Didática Editora.
- Canário, R. (1997). Educação e perspectivas de desenvolvimento do “Interior”. Comunicação apresentada nas Jornadas da Interioridade, Idanha-a-Nova.

Canário, R. (2003). *O Impacto Social das Ciências da Educação: Atas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, Ciências da Educação. O Estado da Arte*. Lisboa: Educa.

Canário, Rui (2008). *Educação de Adultos: Um campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.

Carreira, J. (2007). *A Importância da Formação no Desempenho Dos Auxiliares de Ação Educativa. Mestrado em Administração Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho C., Conboy J., Santos, J., Fonseca, J. Tavares, D., Martins D., Salema, M. H., Fiuza, E., & Gama, A.P. (in press), *Feedback, Envolvimento e Identificação Escolares: Propriedades psicométricas de um Questionário sobre Perceção dos Alunos*. Laboratório de Psicologia.

Carvalho, C. S. (2008). *Educação da sexualidade*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional de Educação Cristã.

Carvalho, C., Boléo, M.L., & Nunes, T. (2006). *Cooperação Família-Escola – Um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa: Acime – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. A. (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science.

Cid, X. M., & Peres, A. (2007). *Educação Social, Animação Sociocultural e Desenvolvimento Comunitário* (Vol. II). Vigo: Universidade de Vigo; Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Cid, X.M., & Peres, A. (2007). *Educação Social, Animação Sociocultural e Desenvolvimento Comunitário* (Vol. I). Vigo: Universidade de Vigo; Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Código Deontológico do Animador Sociocultural (2013). *Código Deontológico do Animador Sociocultural*, consultado em 17 de novembro de 2013, através de <http://www3.uma.pt/alicemendonca/codigoanimadorsociocultural.pdf>

Cohen, L., & Manion, I. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 23, pp. 43-77. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

Dias, A., Campos, J., Saraiva, J., & Lima, T. (2011). Animação Sociocultural, Formação e Projetos de Intervenção: O Projeto “Palavras e Saberes”. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 100-117.

Doradon, J. C. (2012). *A heterogeneidade e a sala de aula – um estudo sobre conceções teóricas e ações práticas em salas do ensino fundamental iideuma escola particular em São Paulo* (Monografia de Licenciatura em Ciências Biológicas). Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Doron, R., & Parot, F. (2003). *Dicionário da Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.

Faria, M. C. C. S. (2013). Envolvimento dos estudantes na escola e promoção do coaching educacional e empreendedorial. Beja: Instituto Politécnico de Beja.

Ferreira, F. (2005). Animação, gestão e parceria: o local em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Figueiredo, C. (junho 2004). Dos valores dos jovens à educação para os valores: alguns traços para um retrato. *Monografias virtuales: ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive withdrawn behaviour and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, 95, 421–454.

Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109. Retirado de <http://www.jstor.org/pss/3516061>

Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.

Giglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

Gomes, I. (2012). *A dança na escola: um espaço de conquista dos jovens*. Trabalho de Projeto: Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.

Goulão, F., & Bahia, S. (2013). Diversidade cultural e social dos alunos. In Veiga, F. (coord.). *Psicologia da Educação: Teoria investigação e aplicação, envolvimento dos alunos na escola* (pp.633-675). Lisboa: CLIMEPSI.

Goulão, F. (2006). Entrar na linguagem escrita brincando: Português língua materna e não materna. In F., Azevedo (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. (pp.93-107). Lisboa: LIDEL.

Guará, I. M. (2009). *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. *Em Aberto*, 22 (80), 65-81.

Gullatt, D., & Lemoine, D. (1997). Truancy: What's a principal to do?. *American Secondary Education*, 26 (1), 7-12.

Heilbrunn, J. A., & Seeley, K. (2003). *Saving money saving youth: The financial impact of keeping kids in school*, consultado em março de 2014 através de http://www.truancyprevention.org/documents/Donner/FINALREPORT2003_003.pdf

Henriques, M., Rodrigues, A., Cunha, F., & Reis, J. (2000). *Educação para a Cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.

Janosz, M., & Le Blanc, M. (2007). Abandono escolar na adolescência – Fatores comuns e trajetórias múltiplas. In A. C. Fonseca et al. (Eds.), *Psicologia e educação – novos caminhos e velhos temas* (pp. 246-303). Coimbra: Almedina.

Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais: Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: Edições ASA.

Jardim, J. (2003). *O Método da Animação*. Porto: AVE.

Lam, S., Wong, B., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York: Springer Science.

Lee, J., & Shute, V. (2009). *The influence of non cognitive domains on academic achievement in K-12*. Tallahassee. Florida: Florida State University.

Lopes, M. (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.

Losso, C. (2008). O papel do aluno: notas sobre a construção de um objeto de pesquisa. In *sociologia da educação*, consultado em maio de 2014 através de http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Sociologia_da_educacao/Poster/01_02_05_O_papel_de_aluno_nota_sobre_a_construcao_de_um_objeto_de_p.pdf

Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com a Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais. Como Colaborar?* Lisboa: Texto.

Marques, R. (1997). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In Davies, D. et al. (Eds.) *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Horizonte.

Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e Projeto Educativo*. Porto: Asa.

Meece, J. L., & Kurth-Costes, B. (2001). Introduction: The Schooling of ethnic minority children and youth. *Educational Psychologist*, 36 (1), 1-7.

Morgado, J. C. (2000). *A (Des) Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições Asa.

National Research Council and the Institute of Medicine (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: The National Academies Press.

Neto, F. (1998). *Psicologia Social* (Vol. 1). Lisboa: Universidade Aberta.

Neto, F. (2003). *Estudos de Psicologia Intercultural – Nós e os outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nogueira, C., & Silva, I. (2003). *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA.

Nogueira, M.A (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas. In *Análise Social*, vol. XL (176), 563-578.

Pacheco, J. A. (2000). Flexibilização Curricular: algumas interrogações. In José Augusto Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp 127-154). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2001). O fracasso escolar incomoda vocês? Talvez seja possível fazer algo. In *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso* (pp. 22-28). Porto Alegre: Ed. Artmed.

Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A complementariedade do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.

Peterson, T. K., & Fox, B. (2004). After-school program experiences: A time and tool to reduce dropouts. In J. Smink & F. P. Schargel (Eds.), *Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention* (pp. 177-184). Larchmont, NY: EyeonEducation.

Planos de Melhoria da Escola. *Observatório de Melhoria e de Eficácia da Escola*. Universidade Lusíada. Consultado em junho 2014 através de <http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/pme.pdf>

Quintas, S. F., & Sánchez, M. G. (1995). *Para Comprender la Animación Sociocultural*. [S.l.]: Verbo Divino.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação de Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rasines, E. M (2005). La familia en el desarrollo de una sociedade. In López, M.T.L (coord.), *La família en el processo educativo*. Madrid: Fundación Acción Familiar: Ediciones Cinca.

Ribeiro, J. L. P (1999). *Investigação e avaliação em psicologia da suade*. Lisboa: CLIMEPSI.

Rodrigues, M. (2009). *Auxiliares de ação educativa: poderes ocultos na escola?* (Tese de Mestrado em educação). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Roldão, M.C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Católica do Porto.

Rychen, D. S., & Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências-chave em educação: algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional*. Porto: Edições ASA.

Saúde, S., & Lopes S. (2011). *Aprendizagens e Percursos Formativos: Interligações e disrupções: O estudo de caso dos técnicos de Animação Sociocultural*. In *Atas do II Encontro de Sociologia da Educação*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Siegel, S. (1975). *Estatística não-paramétrica (para as ciências do comportamento)*. São Paulo: McGraw-Hill Ltda.

Silva, A. (2007). Bolonha: uma oportunidade de reflexão sobre a animação sociocultural e de revisão da formação em animação no ensino superior em Portugal. *Práticas de Animação*, 1,0. Consultado em 24 de novembro de 2012 através de <http://revistapraticasdeanimacao.googlepages.com>.

Silva, F., & Pratas H. (s.d). *Envolver os alunos, envolvendo as famílias? Um estudo de caso*, consultado em maio de 2014 através de http://conf.cieae.ie.ul.pt/modules/request.php?module=oc_proceedings&action=view.php&a=Accept&id=12&type=2

Silva, N. (2010). *Cidadania e segurança: uma análise prospetiva*. In *I Congresso Nacional de Segurança e Defesa* (pp.1-20). Lisboa: Centro de Congressos de Lisboa.

Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581. DOI: 10.1037//0022-0663.85.4.571

Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.

Soares, M (s.d). *A importância do Animador Sociocultural na escola. Agrupamento de escolas de Matosinhos Sul*. e-revista ISSN 1645-9180 consultada em agosto de 2014, através de http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_22_IASC.pdf

Souza, L. M., Pereira, N. M., & Martins, C. H. F.(s.d). O cotidiano escolar e o currículo como meios de formação e construção de identidades. Retirado em 10 de julho de 2014 de http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Sem14/C14036.doc

Steel, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), 797-811.

Steinberg, L, Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

Texto Editores. (2007). *Novo dicionário integral de Língua Portuguesa conforme Acordo Ortográfico*. Lisboa: Texto Editores.

Texto Editores. (2011). *Dicionário Escolar 3º Ciclo Português*. Lisboa: Texto Editores.

Trilla, J. (1998). *Animação Sociocultural: teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veiga, F. (orgs.). (2009). Envolvimento dos Alunos em Escolas Portuguesas: Elementos de Um Projeto de Investigação. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. ISBN – 978-972-8746-71-1.

Veiga, F. (orgs.). (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46-2, 31-47.

Vilarinho, S. (2012). O psicólogo educacional em contexto escolar: uma experiência numa Escola TEIP. In *Atas do 12º Colóquio Internacional Psicologia e Educação* (pp. 1341-1355). Lisboa: ISPA.

Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 94–318.

Wagstaff, M., Combs, L., & Jarvis, B. (2000). Solving high school attendance problems: A case study. *Journal of At-Risk Issues*, 7, 21-30.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209. DOI: 10.1037/0022-0663.89.3.411

ANEXOS

Anexo I

Curso Superior de Animação Cultural na Cooperativa de Ensino Superior Artístico		
Disciplinas	Tipo Anual/Semestral	Aulas teóricas- práticas/horas
1º. ANO		
Introdução à Expressão Dramática	Anual	270
Introdução à Expressão Audio-visual	Anual	180
Introdução à Expressão Lúdica	Anual	180
História da Arte I	Anual	90
Teoria da Comunicação	Anual	90
Psicologia	Anual	90
2º. ANO		
Antropologia e Etnografia I	Anual	180
Expressões Culturais I	Anual	180
Teoria e Prática da Animação I	Anual	180
História Cultural e das Mentalidades	Anual	135
História da Arte II	Anual	135
Sociologia	Anual	90
3º. ANO		
Antropologia e Etnografia II	Anual	180
Expressões Culturais II	Anual	180
Teoria e Prática da Animação II	Anual	270
Património Cultural	Anual	90
História da Arte III	Anual	90
Estética	Anual	90

Fonte: Cooperativa do Ensino Superior Artístico, 1986 in Lopes (2006)

Anexo II

Curso Superior de Animação Cultural no ISCE			
Disciplinas	Tipo Anual/ Semestra I	Aulas teórico-práticas / horas	Aulas práticas /horas
1º. ANO			
Pedagogia	Anual	90	
Psicologia do Desenvolvimento	Anual	90	
Sociologia da Educação	Anual	60	
Língua Portuguesa	Anual	90	
Educação Física	Anual	60	
Expressão Visuo-plástica	Anual	90	
Expressão Musical	Anual	60	
Noções Básicas de Saúde	Anual	90	
Seminário de Investigação e Apoio Metodológico à prática educativa I	Anual	90	
Prática Educativa I	Anual		75
2º. ANO			
Técnicas de Animação Educativa	Anual	60	
Dinâmica de Grupos e Integração Social	Anual	60	
Educação Especial e Terapêutica	Anual	90	
Política e Legislação Social	Anual	60	
Gestão e Intervenção Institucional	Anual	60	
Movimento Expressivo e Dramatização	Anual	90	
Tecnologia Educativa	Anual	90	
Ciências do Ambiente	Anual	90	
Seminário de Investigação e Apoio Metodológico à prática educativa II	Anual	90	
Prática Educativa II	Anual		150
3º. ANO			
Ação Educativa Interdisciplinar	Anual	60	
Filosofia da Educação	Semestral	30	
Patologias Sociais e do Desenvolvimento	Semestral	45	
Problemática da Multiculturalidade e Minorias	Semestral	45	
Antropologia Social e Cultural	Semestral	30	
Socorrismo	Semestral	30	
Seminário de Investigação e Apoio Metodológico à prática educativa III	Anual	90	
Prática Educativa III	Anual		400

Fonte: Instituto Superior de Ciências Educativas, 1989 in Lopes (2006)

Anexo III

Curso Superior de Animação Sociocultural no Instituto Piaget				
Disciplinas	Tipo Anual/ Semestral	Aulas teóricas / horas	Aulas práticas /horas	Aulas teórico-práticas / horas
1º. ANO				
Introdução à Problemática Cultural (memória cultural, ciências e ideologias) I	Anual	30		
Filosofia do Trabalho e Ética Profissional das Profissões Sociais	Semestral	30		
Economia e Sociedade (organização e técnicas de gestão de grupos e instituições socioculturais) I	Semestral	20		
Introdução ao Direito, Sistemas Políticos e Legislação Social I	Semestral	20		
Antropossociologia I	Semestral	20		
Psicossociologia I	Semestral			20
Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem I	Semestral	30		
Ecologia e Saúde Pública I	Semestral			20
Primeiros Socorros	Semestral			30
Sociopedagogia e desenvolvimento criativo de indivíduos e grupos I	Semestral			20
Métodos e técnicas de observação e experimentação social I	Semestral			20
Métodos e técnicas de intervenção social I	Semestral			20
Utensílios e meios de animação sociocultural e novas técnicas de comunicação I	Semestral			20
Expressão corporal, música e movimento I	Anual			40
Ateliers artesanais e artísticos	Anual			30
Práticas de expressão linguística e retórica I	Anual			20
Francês ou Inglês	Anual			40
Animação – Um projeto socioprofissional – Animação de grupos, ecologia e espaço social I	Anual			80
Seminário sobre temas e problemáticas sociais e da atualidade	Semestral	10		
Orientação e aconselhamento (projeto socioprofissional e memória final)	Anual			40
Seminários de Gestão Pedagógica	Anual			20
Reuniões gerais de apreciação e avaliação	Semestral			6
Sessões plenárias	Anual	3		
Prática de Animação I	Anual		350	
2º. ANO				
Introdução à Problemática Cultural (memória cultural, ciências e ideologias) II	Semestral	20		
Economia e Sociedade (organização e técnicas de gestão de grupos e instituições socioculturais) II	Semestral	20		
Introdução ao Direito, Sistemas Políticos e Legislação Social II	Semestral	20		

Antropossociologia II	Semestral	30		
Psicossociologia II	Semestral			20
Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem II	Semestral	30		
Ecologia e Saúde Pública II	Semestral			30
Psicopatologia e saúde mental	Semestral	30		
Sociopedagogia e desenvolvimento criativo de indivíduos e grupos II	Anual			30
Métodos e técnicas de observação e experimentação social II	Semestral			20
Métodos e técnicas de intervenção social II	Semestral			20
Utensílios e meios de animação sociocultural e novas técnicas de comunicação II	Semestral			30
Expressão corporal, música e movimento II	Anual			40
Ateliers artesanais e artísticos II	Anual			40
Práticas de expressão linguística e retórica II	Semestral			20
Francês ou Inglês II	Semestral			30
Animação – Um projeto socioprofissional – Animação de grupos, ecologia e espaço social II	Anual			80
Seminário sobre temas e problemáticas sociais e da atualidade	Semestral	15		
Orientação e aconselhamento (projeto socioprofissional e memória final)	Anual			40
Seminários de Gestão Pedagógica	Anual			20
Reuniões gerais de apreciação e avaliação	Semestral	6		
Sessões plenárias	Anual	3		
Prática de Animação II	Anual			400
3º. ANO				
Epistemologia	Semestral	30		
Economia e Sociedade III	Semestral	20		
Princípios associativos e cooperativismo	Semestral	30		
Sociologia da família e do trabalho	Semestral	40		
Métodos e técnicas de observação e experimentação social III	Semestral			30
Métodos e técnicas de intervenção social III	Semestral			30
Utensílios e meios de animação sociocultural e novas técnicas de comunicação III	Semestral			30
Ateliers artesanais e artísticos III	Anual			50
Práticas de expressão linguística e retórica III	Semestral			30
Animação – Um projeto socioprofissional – Animação de grupos, ecologia e espaço social III	Anual			140
Seminário sobre temas e problemáticas sociais e da atualidade	Semestral	15		
Orientação e aconselhamento (projeto socioprofissional e memória final)	Anual			40
Seminários de Gestão Pedagógica	Anual			20
Reuniões gerais de apreciação e avaliação	Semestral	8		
Sessões plenárias	Anual	4		
Prática de Animação III	Anual		450	

Fonte: Escolas Superiores de Educação do Instituto Jean Piaget, 1990 in Lopes (2006)

Anexo IV

Curso de Animação Socioeducativa da ESE de Coimbra				
Disciplinas	Tipo Anual/Semestral	Aulas teóricas/horas	Aulas práticas/horas	Aulas teórico-práticas/horas
1º. ANO				
Língua e Literatura Portuguesa	Anual	90		
Psicologia Social	Anual			90
Educação e Intervenção Comunitária	Anual			120
Metodologia e Investigação Social	Anual			120
Sociologia Rural e Urbana	Semestral			60
Informática	Semestral		45	
Comunicação com Imagem	Semestral			60
Análise Social da Educação	Semestral			60
Estatística Aplicada às Ciências Sociais	Semestral			45
Expressão Plástica	Semestral		45	
2º. ANO				
Educação e Intervenção Comunitária II	Anual			120
Políticas de Educação e Desenvolvimento Local e Regional	Anual			90
História Regional e Local	Anual			90
Conceção de Projetos e Intervenção Comunitária	Anual			120
Técnicas de Animação Comunitária	Anual			120
História das Mentalidades em Portugal	Semestral			60
Movimentos Artísticos e Património	Semestral			60
3º. ANO				
Gestão de Equipamentos, recursos e infraestruturas	Anual			120
Seminário	Anual	3		
Psicologia Ecológica do Desenvolvimento Humano	Semestral			45
Técnicas de Comunicação e Animação de Grupos	Semestral			45
Relações Públicas	Semestral			45
Expressão Dramática	Semestral			45
Análise de Necessidades Educativas	Semestral			45
Estágio				
4º. ANO				
Projeto de Investigação/Intervenção Socioeducativa	Anual		12	
Seminário	Anual	3		
Metodologias de Investigação-ação	Semestral			4
Avaliação e Regulação de projetos	Semestral			4
Literacia	Semestral			4
Formação de Formadores/Animadores Socioeducativos	Semestral			3
Desenvolvimento Local	Semestral	4		
Estratégias Educativas Integradas	Semestral			4
Fundamentos Educativos	Semestral	4		
Desenvolvimento da criança e do adolescente	Semestral	4		
Desenvolvimento Moral e Cidadania	Semestral			4
Perspetivas e Práticas de Educação ao Longo da Vida	Semestral	4		
Psicopedagogia dos Adultos	Semestral	4		
Desenvolvimento Moral e Cidadania	Semestral			4
Reinserção Social	Semestral	4		
Psicopedagogia dos grupos	Semestral	4		
Estratégias de Reinserção Social	Semestral			4

Fonte: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, 1996 in Lopes (2006)

Anexo V

Curso de Animação Educativa e Sociocultural na ESE de Portalegre				
Disciplinas	Tipo Anual/ Semestral	Aulas teóricas/ horas	Aulas práticas/h oras	Aulas teórico-práticas/ horas
1º. ANO				
Língua Estrangeira I	Anual			90
Língua Portuguesa I	Anual			90
Tecnologias de Informação	Anual			90
Estudos Etno-Antropológicos	Anual			90
Modelos de Animação Educativa e Sociocultural	Semestral	60		
Animação e Criação Musical	Semestral		60	
Literatura Portuguesa	Semestral			60
Ecologia e Planeamento	Semestral			60
História Regional e Local	Semestral			60
Opção	Semestral			45
2º. ANO				
Língua Estrangeira II	Anual			90
Língua Portuguesa II	Anual			90
Sociologia Rural e Urbana	Anual			90
Gestão e Animação dos Tempos Livres	Semestral			60
Ecologia Humana	Semestral			60
Psicologia	Semestral			60
Técnicas de Animação I	Semestral			60
Animação e Criação Teatral	Semestral		60	
Educação Ambiental	Semestral			60
Opção I	Semestral		45	
Estágio I	Semestral			240
3º. ANO				
Seminário	Anual	90		
Produção e avaliação da Animação Educativa e Sociocultural	Semestral			60
Dinâmica de Grupos	Semestral			60
História da Cultura	Semestral			60
Técnicas de Animação II	Semestral			60
Sociologia das organizações	Semestral	30		30
Animação Física e Desportiva	Semestral		60	
Animação e Criação Plástico-Visual	Semestral		60	
História da Arte	Semestral			60
Estágio II	Semestral			240
4º. ANO				
Património Cultural Construído	Semestral			60
Animação, Educação e Qualidade de Vida	Semestral			60
A Música e as Raízes Rítmicas e Sonoras Locais	Semestral			60
Educação Formal e Não Formal	Semestral			60
Os Artefactos e a Arte da Expressão Popular	Semestral			60
Atividades Desportivas de Lazer	Semestral			60
Literatura e Tradição Oral	Semestral			60
O Teatro – Repertório e Práticas no Desenvolvimento Cultural das Populações	Semestral			60
Integração Social: Populações Específicas	Semestral			60
Projeto Sociocultural	Semestral			60
Estágio III	Semestral			360

Fonte: Escola Superior de Educação de Portalegre, 1999 in Lopes (2006)

Anexo VI

Curso de Animação Educativa e Sociocultural na ESE de Beja				
Disciplinas	Tipo Anual/ Semestral	Aulas teóricas / horas	Aulas práticas /horas	Aulas teórico-práticas / horas
1º. ANO				
Língua e Literatura Portuguesa	Anual			40
História de Portugal	Anual			30
Antropologia Social e Cultural	Anual			30
Expressões Corporais	Anual			30
Educação Plástica	Anual			30
Oficinas de Animação Comunitária	Anual		10	10
Língua Estrangeira	Semestral			40
Informática	Semestral			40
Sociologia Rural e Urbana	Semestral			40
Estatística	Semestral			30
2º. ANO				
Sociologia das Organizações	Anual			30
Etnografia Portuguesa	Anual			30
Educação Sociodesportiva	Anual			30
Etnomusicologia	Anual			30
Metodologias de Investigação	Anual			30
Planeamento e Gestão de Projetos e Recursos	Anual			30
Oficinas de Animação Comunitária II	Anual		40	
Sociologia do Lazer e da Cultura	Semestral			40
Psicologia do Desenvolvimento	Semestral			40
3º. ANO				
Oficina de Animação Comunitária III	Anual		80	
Património e Museologia	Semestral		30	
Ecologia Humana	Semestral			20
Educação Ambiental	Semestral			20
Informação e Comunicação	Semestral			30
Psicologia Social e Dinâmica de grupos	Semestral			40
Seminários	Semestral	3		
Estágio	Semestral			200
4º. ANO (2ºciclo grau académico de Licenciatura)				
Património Sociocultural e Identidade	Anual		30	30
História da Arte e Arquitetura	Anual			30
Património Natural e Animação Ambiental	Anual		20	20
Oficinas de Animação Comunitária IV			10	

Fonte: Escola Superior de Educação de Beja, 1999 in Lopes (2006)

Anexo VII

Curso de Animação Cultural e Educação Comunitária na ESE de Santarém				
Disciplinas	Tipo Anual/Semestral	Aulas teóricas/horas	Aulas práticas/horas	Aulas teórico-práticas/horas
1º. ANO				
Língua e Cultura Portuguesa	Anual			120
Língua Estrangeira	Anual			90
Tecnologia informação e comunicação	Anual			90
História da Arte em Portuga	Anual			90
Dinâmicas Sociais e Instituições	Anual			90
Políticas Contemporâneas	Anual			90
Teorias da Comunicação	Semestral	45		
Psicologia do desenvolvimento	Semestral	60		
Biblioteconomia e Animação de Bibliotecas	Anual			60
Literatura Infanto-Juvenil	Semestral			60
Educação Visual	Semestral			60
2º. ANO				
Metodologia de Animação Cultural	Anual			90
Métodos e Técnicas de Investigação do Património Cultural	Anual			90
Expressão Musical	Anual			90
Sociologia Urbana e Rural	Semestral	60		
Movimento e Expressão dramática	Semestral			60
Psicossociologia e Dinâmica de grupos	Semestral			45
Técnicas de Expressão do Português	Semestral			45
Museologia e Animação de Espaços Museológicos	Semestral			60
Educação Ambiental	Semestral			60
Antropologia Cultural	Semestral	60		
Planeamento e Gestão de Atividades Culturais	Semestral			60
Estágio I			90	
3º. ANO				
Organização de Espaços Comunicacionais	Semestral			45
Meios e técnicas audiovisuais	Semestral			60
Publicidade e Marketing Cultural	Semestral			45
Estatística	Semestral			60
Sociologia da Cultura	Semestral			60
Pedagogia em contextos não formais	Semestral			60
Desenho e desenvolvimento de projetos de intervenção Sociocultural	Anual			90
Estágio I	Semestral		120	
Estágio II	Semestral		240	
4º. ANO (início do 2ºciclo formativo que grau académico de Licenciado)				
Opção I: Animação e Educação de Adultos	Anual			90
Opção II: Animação de crianças e jovens	Anual	45		90
Opção III: Psicologia do Adulto	Semestral			60
Opção IV: Psicologia da Infância e da Juventude	Semestral			60
Promoção Cognitiva e Social	Semestral	60		
História Social Contemporânea	Semestral			60
Gestão de organizações sociais	Semestral			45
Animação de espaços urbanos	Semestral			45
Saúde e Educação Comunitária	Semestral			45
Multiculturalidade e Educação	Semestral			60
Discurso dos Media	Semestral	45		
Atelier de Artes Plásticas	Semestral			60
Seminário interdisciplinar	Anual	45		
5º. ANO				
Seminário Interdisciplinar	Anual	45		
Estágio	Semestral		240	

Fonte: Escola Superior de Educação de Santarém, 1999 in Lopes (2006)

Anexo VIII



Universidade de Lisboa

Instituto de Educação

Mestrado em Educação: Especialização em formação pessoal e social

Questionário aos Alunos

Este Questionário tem como finalidade a recolha de opiniões para investigação e está inserido num trabalho de mestrado em Educação.

O Objectivo é compreender o contributo da parceria professor-animador sociocultural para o envolvimento dos alunos na escola.

O Questionário é anónimo. Os dados recolhidos têm um fim meramente académico e o seu sigilo está garantido.

1. Sexo:

Masculino	
Feminino	

2. Idade: _____ anos

3. Escola que frequentas: _____

4. Ano de Escolaridade que frequentas?

7º Ano	
8º Ano	
9º Ano	

5. Já tens alguma retenção no teu percurso escolar?

Sim	
Não	

5.1 Se respondes-te sim, indica o número de retenções: _____

6. De acordo com a tua experiência, qual é a tua opinião sobre as afirmações seguintes?

3 = Concordo Totalmente

2 = Concordo em Parte

1 = Discordo em Parte

0 = Discordo Totalmente

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Identifico-me com a escola que frequento	3 2	1	0	
2. Estou feliz nesta escola	3 2	1	0	
3. Na escola, os meus colegas "gozam" comigo	3 2	1	0	
4. Gosto dos professores da minha escola	3 2	1	0	
5. Faço amigos com facilidade na escola	3 2	1	0	
6. Na escola sinto-me sozinho	3 2	1	0	
7. Só ando na escola porque sou obrigado	3 2	1	0	
8. Quando participo nos debates de grupo, sinto que a minha opinião é valorizada	3 2	1	0	
9. Os meus professores nunca me consideraram um bom aluno	3 2	1	0	
10. As minhas capacidades fazem-me estar confiante quanto ao meu futuro	3 2	1	0	
11. Quando alguma coisa má acontece nas aulas desconfiam logo de mim	3 2	1	0	
12. Tenho capacidade para entrar na universidade	3 2	1	0	

13. O que aprendo na escola vai ser útil para o meu futuro	3 2	1	0
14. As notas que tenho na escola determinam o meu futuro	3 2	1	0
15. Vou terminar o ensino secundário	3 2	1	0
16. Na escola já tive oportunidades para descobrir que consigo fazer coisas novas	3 2	1	0
17. O meu futuro depende do que faço na escola	3 2	1	0
18. Não me importo com as notas, desde que passe de ano	3 2	1	0
19. Para mim a escola é sobretudo um local para conviver	3 2	1	0
20. Para mim tirar boas notas é garantia de um bom futuro	3 2	1	0
21. Para mim andar na escola é uma experiência enriquecedora	3 2	1	0

7. Qual o teu grau de satisfação face à tua escola?

Nada Satisfeito 1	Pouco Satisfeito 2	Mais ou menos Satisfeito 3	Satisfeito 4	Muito Satisfeito 5

8. A tua escola tem um animador sociocultural?

Sim	
Não	

8.1 Se respondes-te **sim**, já só tens que responder ao grupo de questões 9.

8.2 Se respondes-te **não**, já só tens que responder ao grupo de questões 10.

9. Avalia a importância da tua escola dispor de um Animador Sociocultural.

Nada Importante 1	Pouco importante 2	Indiferente 3	Importante 4	Muito Importante 5

9.1 Como vês o papel destes técnicos na tua escola?

Avalia, numa escala de 1 a 5, em que 1 equivale a discordo totalmente e 5 a concordo totalmente, as seguintes afirmações:

	Discordo Totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
No apoio às actividades lectivas					
Como orientador de actividades extracurriculares					
Como fonte de conflito com a função dos professores					
Como aliado dos professores no desenvolvimento pessoal e social dos alunos nas suas turmas					
Como perda de tempo para os alunos					
Como ocupação para os alunos mais fracos					
Como factor de complemento da formação dos alunos					
Na dinamização da escola					
No desenvolvimento de actividades que envolvam os alunos na escola					
Outro: _____					

Obrigada pela tua colaboração!

10. Consideras que seria importante para a tua escola ter um Animador Sociocultural?

Nada Importante 1	Pouco importante 2	Indiferente 3	Importante 4	Muito Importante 5

10.1 Como verias o papel de um Animador Sociocultural na tua escola?

Avalie, numa escala de 1 a 5, em que 1 equivale a discordo totalmente e 5 a concordo totalmente, as seguintes afirmações:

	Discordo Totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
No apoio às actividades lectivas					
Como orientador de actividades extracurriculares					
Como fonte de conflito com a função dos professores					
Como aliado dos professores no desenvolvimento pessoal e social dos alunos nas suas turmas					
Como perda de tempo para os alunos					
Como ocupação para os alunos mais fracos					
Como factor de complemento da formação dos alunos					
Na dinamização da escola					
No desenvolvimento de actividades que envolvam os alunos na escola					
Outro: _____					

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo IX



Universidade de Lisboa

Instituto de Educação

Mestrado em Educação: Especialização em formação pessoal e social

Questionário aos Professores

Este Questionário tem como finalidade a recolha de opiniões para investigação e está inserido num trabalho de mestrado em Educação.

O Objectivo é compreender o contributo da parceria professor-animador sociocultural para o envolvimento dos alunos na escola.

O Questionário é anónimo. Os dados recolhidos têm um fim meramente académico e o seu sigilo está garantido.

1. Sexo:

Masculino	
Feminino	

2. Idade: _____ anos

3. Escola em que lecciona: _____

4. Área(s) disciplinar(es) em que lecciona:

Português ou Línguas estrangeiras		Ciências Humanas	
Matemática		Expressões e tecnologias	
Ciências Físicas e Naturais		Educação moral e religiosa	

5. Há quantos anos lecciona? _____ anos

6. Quais os anos de escolaridade que lecciona?

7º Ano		10º Ano	
8º Ano		11º Ano	
9º Ano		12º Ano	

7. Considera que as actividades extracurriculares são importantes para o envolvimento dos alunos na escola?

Sim	
Não	

7.1 Se sim, Porquê? _____

8. Reconhece a função de um Animador Sociocultural/Socioeducativo na escola?

Sim	
Não	

9. Se SIM, avalie a importância da escola ter estes profissionais a dinamizar atividades que envolvam os alunos na escola. Assinale com uma cruz (X) uma das opções abaixo indicadas.



Nada Importante 1	Pouco importante 2	Indiferente 3	Importante 4	Muito Importante 5

10. Qual a função do Animador Sociocultural na escola?

Avalie, numa escala de 1 a 5, em que 1 equivale a discordo totalmente e 5 a concordo totalmente, as seguintes afirmações:

	Discordo Totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
No apoio às actividades lectivas					
Na orientação de actividades extracurriculares					
Parceria com os professores no desenvolvimento pessoal e social dos alunos					
Promotor de ocupação para os alunos mais fracos					
Promotor de actividades de complemento da formação dos alunos					
Dinamizador de <u>atividades</u> na escola					
Outro: _____					

11. A escola onde trabalha tem Animador Sociocultural?

Sim	
Não	

11.1 No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior,

Como avalia o trabalho do Animador sociocultural na escola?

Avalie, numa escala de 1 a 5, em que 1 equivale a Nada Importante e 5 a Muito Importante, as seguintes afirmações:

	Nada Importante 1	Pouco Importante 2	Indiferente 3	Importante 4	Muito Importante 5
No apoio às actividades lectivas					
Como orientador de actividades extracurriculares					
Como fonte de conflito com a função dos professores					
Como aliado dos professores no desenvolvimento pessoal e social dos alunos nas suas turmas					
Como perda de tempo para os alunos					
Como ocupação para os alunos mais fracos					
Como factor de complemento da formação dos alunos					
Na dinamização da escola					
No desenvolvimento de actividades que envolvam os alunos na escola					
Outro: _____					

12. A parceria professor-animador poderá contribuir para que no futuro:

(Avalie, numa escala de 1 a 5, em que 1 equivale a discordo totalmente e 5 a concordo totalmente, as afirmações seguintes)

	Discordo Totalmente 1	Discordo 2	Não concordo nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
As atitudes/comportamentos dos alunos melhorem em sala de aula					
Os alunos fiquem mais motivados para a aprendizagem					
Ocorram menos situações de conflito/indisciplina na escola					
Melhore a comunicação professor-aluno					
Outro: _____					

Obrigada pela sua colaboração!